

**「学校いじめ防止基本方針」が
いじめの未然防止に果たす効果の検証
～中学校区が共通に取り組む事例を中心に～**

平成 29 年 3 月

はじめに

このプロジェクト研究のタイトルが意味するところは、いじめの未然防止に対する「学校いじめ防止基本方針」一般の効果検証ではない。サブタイトルにある通り、「学校いじめ防止基本方針」に中学校区で共通に取り組んだ際の効果検証である。

平成 25 年の「いじめ防止対策推進法」の制定に伴い、日本の学校（小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校）には「学校いじめ防止基本方針」の策定が義務付けられた。そして、平成 27 年度末には、100%の学校で策定を終えたという。ただし、それによっていじめの未然防止が進んだのかと言えば、甚だ疑わしいと言うしかあるまい。そもそも法律が求めているような「実効的」という形で策定・実施できているかさえ、どれくらい達成できているかは疑わしい。

そのように厳しい見方をする根拠の一つは、「学校いじめ防止基本方針」の策定を終えていた学校でありながら、いじめを原因とする可能性の高い自殺や自殺未遂、不登校などの重大事態に至った例が後を絶たない点である。もう一つは、多くの学校が策定している「学校いじめ防止基本方針」が、法律が求めるような「学校の実情に応じ」という形で策定されているとは限らない点である。教育委員会等が示したひな形そのままの「学校いじめ防止基本方針」を掲げている学校も、全国には少なくない。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターは、「いじめ防止対策推進法」の制定や、「国の基本方針」の策定を受け、平成 25 年 11 月と平成 26 年 6 月に、「学校いじめ防止基本方針」の策定と実施に関する資料を公表し、全国の学校に送付した。法律ができたから仕方がないと形だけ整えて終わったり、「やらされ感」の中で受け身的なものにとどまったりすることなく、主体的に「学校いじめ防止基本方針」の策定・実施を進めてもらいたい、との思いからである。

その資料の一つが、『生徒指導リーフ増刊号 1 いじめのない学校づくり 「学校いじめ防止基本方針」 Q & A』である。単なる Q & A 資料ではなく、資料通りの手順で策定を進めていけば、①「学校いじめ防止基本方針」策定の作業に主体的・積極的に関与することになり、②自校の実態を踏まえた適切かつ実効的な「基本方針」や「組織」を作ることができ、③その策定過程を通していじめに対する共通理解といじめに対する取組の共通認識を全ての教職員が獲得することになり、結果的にいじめ防止等の体制が構築される — そのように考えて、作成を行った。

もう一つの資料は、『生徒指導リーフ増刊号 2 いじめのない学校づくり 2 サイクルで進める生徒指導：点検と見直し』である。「学校いじめ防止基本方針」を策定したら終わりではなく、①サイクルで取り組むことを常に意識し、②学期ごとに取組を評価する客観的なデータ（含む、児童生徒へのアンケートや学校評価アンケートの結果）を収集し、③それらの結果の良しあしに一喜一憂することなく、自分たちの取組が期待通りの結果につながったかどうかを冷静に「点検」し、次の学期の取組について「見直し」を行う — というサイクルによる取組が推進されるように考えて、作成を行った。

もちろん、そうした資料を受け取ったとしても、多忙感を訴える学校の場合にはそれを無視し、形式的・受け身的に事を進めていく可能性は高い。そこで、実際にこの 2 冊の資料に基づいて「学校いじめ防止基本方針」の策定と実施を進めてもらい、確かにいじめの未然防止が進むことを示すために企画されたのが、このプロジェクト研究である。

さらに、「いじめ防止対策推進法」では言及されていないが、少なくとも中学校区単位で各学校の「学校いじめ防止基本方針」の調整を行うことがなければ、中学進学後に出身小学校の異なる生徒間でいじめをめぐる混乱が生じる懸念があることから、中学校区を単位として研究協力を依頼することにした。

本研究の成果は、この報告書に先立ち、『どのように策定・実施したら、「学校いじめ防止基本方針」が実効性のあるものになるのか？ — 中学校区で取り組んだ 2 年間の軌跡 —』として既に公表されている（巻末に収録）。この報告書では、その資料の根拠となる基礎的なデータを示す。それとともに、教育実践や教育政策を科学的に研究して確かなエビデンス（evidence 科学的な根拠）を構築するには、どのように研究を構想し、どのような手順で研究を進める必要があるのかについて、言い換えれば、教育実践に関する「科学的な研究」^{ひょうぼう}を標榜する際に最低限必要とされるであろう調査研究の設計と実施に関する水準を、具体的に示す。

平成 29 年 3 月

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター

目 次

はじめに	2
I 調査の概要	4
1 研究の目的	4
2 研究方法（効果の検証）	4
3 研究方法（研究全体の設計）	5
4 研究の流れ（実際の実施状況）	6
II 中学校区が行った取組	8
1 実態（調査結果）を踏まえた「学校基本方針」の策定	8
2 初年度の「学校基本方針」の策定	9
3 1年目の取組	9
4 指標の推移と点検・見直しの実際	11
5 次年度の「学校基本方針」の改訂	14
6 2年目の取組と教職員の意識の変化	15
7 「取組評価アンケート」の尺度で見たいじめ未然防止の効果	16
III いじめ未然防止の効果検証	18
1 効果検証の考え方	18
2 「いじめ追跡調査」尺度の結果（研究協力校）	20
3 「いじめ追跡調査」尺度の結果（対照群）	22
4 「いじめ追跡調査」尺度の結果（同一市内の対照群）	24
5 検証結果のまとめ	27
IV 研究のまとめ	28
1 今回の報告書について	28
2 科学的な裏付けがあって即効性がある他のやり方はないのか	28
3 どんなツールやプログラムを使ったのか	30
4 終わりに	32
参考資料	35
参考資料1 「いじめ質問紙調査」質問項目	36
参考資料2 『どのように策定・実施したら、「学校いじめ防止基本方針」が 実効性のあるものになるのか？ －中学校区で取り組んだ2年間の軌跡－』	37
研究組織（平成26～27年）	57

I 調査の概要

1 研究の目的

平成 25 年の「いじめ防止対策推進法」の制定に伴い、日本の全ての学校は「学校いじめ防止基本方針」（以下、「学校基本方針」）を策定するとともに、その実施が求められることになった。この「学校基本方針」がこれまでも各学校等で作成されることのあったいじめ対策マニュアルの類と大きく異なる点は、①いじめの未然防止が重視されている点と、② PDCA サイクルに従って実効性あるものにすることが求められている点、の二つと言える。

①の未然防止について言えば、中学校における混乱を避け、実効性を高めようとするなら、中学校の前段階である校区内の小学校と連携して取組を進めていくことが望ましい。小中学校の取組の間に齟齬があるような場合はもちろんのこと、同じ中学校区内にある小学校間の取組に大きな差があるような場合、出身小学校の異なる生徒の間でいじめの解釈の違い等によってトラブルが発生しやすいと予想されるからである。すなわち、「学校基本方針」は、各学校が独自に策定するというよりも、少なくとも中学校区を一つの単位として、9 年間で一貫性を持って策定されることが望ましいと考えられる。

②の PDCA サイクルで実効性を検証しながらの取組についても、小中学校をまたぐ形で行われることが望ましい。小学校在籍中に問題が起きなければよいといった一時しのぎ的な取組（例えば、いじめをしないよう学級担任と個人的に約束させた、各種のトラブルに厳罰で臨んだ等）では、中学校への問題の先送りにすぎないからである。すなわち、小学校の取組によって子供が育ち、その子供を中学校がきちんと引き継いで更に育っていくよう指導するためには、やはり中学校区を一つの単位とした取組が望ましいと考えられる。

そこで、本研究では、中学校区単位で「学校基本方針」を主体的に策定・実施することが確かにいじめの未然防止等に好ましい成果をもたらすという仮説を検証し、かつ、「学校基本方針」のより望ましい策定の在り方や実効性のある PDCA サイクルの進め方についての知見を得ることを目的とした。

なお、この研究構想の前提となっているのは、『生徒指導リーフ増刊号 1 いじめのない学校づくり 「学校いじめ防止基本方針」 Q & A』と『生徒指導リーフ増刊号 2 いじめのない学校づくり 2 サイクルで進める生徒指導：点検と見直し』に示した考え方と手順である。それらは、「いじめ防止対策推進法」の趣旨を各学校レベルで具体化できるように、それまでに国立教育政策研究所が行ってきた「いじめ追跡調査」やいじめに関するプロジェクト研究などの知見を踏まえて提案されているものである。

言い方を換えれば、この両リーフに沿って中学校区で「学校基本方針」を策定・実施していけば、確かにいじめが減る（未然防止できる）ことを示すとともに、その過程で得られるノウハウをまとめていくことで、他の学校の参考となる知見を得ることが目的である。

2 研究方法（効果の検証）

2 年間の研究期間の中で、小中学校が連携しないまま単独で取り組む場合と比べ、同一中学校区内の小中学校が積極的に交流の機会を持ち、そこでの協議に基づいて「学校基本方針」を策定し、いわゆる PDCA サイクルに沿って定期的に点検しながら実施していくことが、どの程度に好ましい効果をもたらすのか、なぜ好ましい効果となるのかを明らかにすることが、本研究で達成すべき目標である。

ここで効果というのは、言うまでもなくいじめの未然防止に関する効果である。それゆえに、効果検証に当たっては、いじめの経験数の類を指標として用いることが必要となる。例えば、いじめや不登校に効果があると主張する研究の中には、学校満足度やストレス度等の尺度の結果を示すにとどまるものも少なくない。しかし、それでは間接的な検証の域を出ず、効果を検証したとは言えない。かと言って、一部の教育委員会等が行っているような、いわゆる「問題行動等調査」の「認知件数」を指標として用いることも適当とは言えない。教師の意識や主観による影響を免れず、恣意的に数字を操作したとの疑念を抱かれない。そこで、本研究では、後述するとおり、国立教育政策研究所が児童生徒を対象に匿名性を保って長年実施してきた「いじめ追跡調査」の質問紙を用い、その中のいじめの経験率を尺度として用いることとする。これにより、信頼性の高い検証結果が得られよう。

ところで、全国の小中学校が「学校基本方針」を策定・実施しているわけなので、特に小中学校で連携しないままであっても、なにがしかの効果が出る可能はある。あえて、同一中学校区内の小中学校で取り組んだことの効果を検証するには、そうした連携で取り組んだわけではない中学校区を対照群として設定し、比較を行う必要がある。幸い、「いじめ追跡調査」も私どものセンターで実施しているので、その地域の中学校区を対照群と見なして検証を行うことができる。

しかしながら、「いじめ追跡調査」を実施している市と今回のプロジェクト研究をお願いする市とでは、規模自体は似ているとはいえ、異なった県、それも関東地方と東海地方という異なった地域である。そこで、もう一つの対照群として、今回のプロジェクト研究をお願いする同一市内の他中学校区を選ぶこととする。その理由は、地域が異なる中学校区との比較では、せっきくの効果を示すことができて、地域的な要因が大きく影響した可能性を否定できないからである。地域性のより似ている同一市内の中学校区との比較により、取組の効果を確実に検証することができよう。

3 研究方法（研究全体の設計）

成果の検証に当たり、以下に示す一連の調査を実施することにした。まず、効果指標となるいじめ経験の測定のために実施する①いじめ質問紙調査（36 ページ参照）と、各学校の取組の点検・見直しのために実施する②取組評価アンケート調査（52 ページ参照）。学校の取組状況や合同研修会等の様子、教職員の意見や感想等に対する③観察調査。時々の学校の取組状況に対する④取組記録用紙による調査。それらを整理する形で報告してもらうための⑤ヒアリング調査、である。

- ①いじめ質問紙調査：いじめの経験率を正確に測定するため、生徒指導・進路指導研究センターが「いじめ追跡調査」で実施している質問紙調査を、「いじめ追跡調査」と同様のやり方で年に2回ずつ、児童生徒を対象に実施する。
- ②取組評価アンケート調査：いわゆる PDCA サイクルに沿って、「学校基本方針」に即した取組を点検しながら改善していくために、生徒指導・進路指導研究センターの「魅力ある学校づくり調査研究事業」で実施している質問紙と共通の項目を含んだ質問紙調査を、各学期末に児童生徒を対象に実施する。
- ③観察調査：小中が合同で行う「学校基本方針」に関する協議等の際の教職員の様子、「学校基本方針」に即した取組を実施中の児童生徒の様子などについて、観察法によるデータ収集を行う。
- ④取組記録用紙による調査：「学校基本方針」に即した取組の実施中の児童生徒の様子、実施後の教職員の評価などについて、その時々記録してもらい、「学校基本方針」通りの実施がなされたかの確認と分析の参考とする。
- ⑤ヒアリング調査：年に数回、各学校の研究担当者を招いたヒアリングを行い、各学校の取組の進捗状況をその都度把握しておき、分析の参考とする。

各調査の実施年度と実施時期・実施回数は、図1に示したとおりである。取組の事前・事後の調査は、当然のことであるが、取組状況についても時々複数の方法で観察・記録している。これは、質問紙調査等の結果が出た後に、過去に遡って

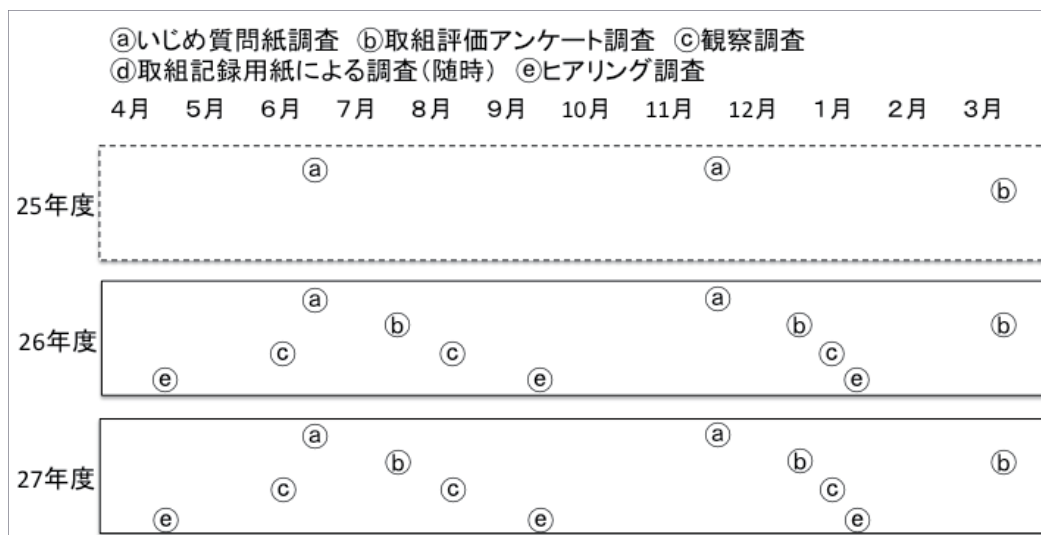


図1 各調査の実施年度と実施時期・実施回数

原因を特定しようとする際に陥りがちな過ちを回避するための工夫である。すなわち、得られた結果と矛盾のない（解釈に都合の良い）事実のみを聴き取り、解釈に都合の悪そうな事実については尋ねもしない、聴いても聴かなかったことにする、ということのないよう、各取組の実施時点でリアルタイムに事実を記録し、公正に検証を行うためである。

4 研究の流れ（実際の実施状況）

6つの中学校区を持つA市に協力を依頼し、図1の流れで調査に協力してもらえる2つの中学校区を選んでもらい、4小学校2中学校の計6校を研究協力校にお願いした。この研究協力校には、上記の④～⑥の調査を2年間にわたって実施してもらいながら、同一中学校区内の小中学校が積極的に交流し、そこでの協議を踏まえて「学校基本方針」を策定・実施してもらった。対照群として扱うことになる中学校区の学校には、④調査（いじめ質問紙調査）のみを実施してもらった。

以下に、実際に行われた研究の流れを示しておく。これは、前述した研究設計時に予定していた計画と概ね同じである。

○事前準備

・26年2月

2つの中学校区の6校の小中学校の関係者（調査担当者や管理職等。以下、同じ）に対して、調査計画の概要を説明するとともに、25年度中に実施した2回の④調査と3月に実施する⑥調査の結果を踏まえた形で、小中学校が協議の機会を持ちながら「学校基本方針」の策定を行っていくよう依頼した。

・26年3月上旬 ⑥第0回取組評価アンケート調査

1学期終了後に取組評価が可能なように、前年度中に事前の質問紙調査を実施した。

・26年3月下旬

2つの中学校区の6校の小中学校が、各学校がこれまでに実施してきた各種調査等の結果を踏まえ、「学校基本方針」を策定してもらうよう依頼した。（少なくとも、調査結果を踏まえた未然防止の取組を年間計画に入れ込んでもらうことをお願いした。）

○1年目の調査（26年度）

・26年4月 ④第1回ヒアリング調査

関係者を東京に招聘し、各学校が策定した「学校基本方針」の内容（特に、未然防止に関わる年間計画の詳細）と、教職員に対する周知徹底の状況、取組開始時の状況について聴き取りを行った。

あわせて、随時記入してもらう④調査（取組記録用紙による調査）に関する説明と作成依頼を行い、⑤観察調査の日程調整を行った。

・26年5～6月 ⑤第1回観察調査

2つの学校区を訪問し、児童生徒の様子や取組の実施状況等を観察し、進捗状況について報告を受けた。

・26年6月下旬 ④第1回いじめ質問紙調査

いじめに関する詳細な質問紙調査を実施した。

・26年7月中旬 ⑥第1回取組評価アンケート調査

1学期の取組評価のための質問紙調査を実施した。

・26年8月 ⑤第2回観察調査

学校区における合同研修会に参加して協議の状況を観察するとともに、研修会終了後、関係者に対して取組の見直し等に関する助言・支援を行った。

・26年9月 ④第2回ヒアリング調査

関係者を東京に招聘し、見直しが行われた「学校基本方針」に関する内容（特に、未然防止に関わる年間計画の詳細）と、教職員に対する周知徹底の状況、2学期開始時の取組状況について聴き取りを行った。

・26年11月下旬 ④第2回いじめ質問紙調査

いじめに関する詳細な質問紙調査を実施した。

・26年12月中旬 ⑥第2回取組評価アンケート調査

2学期の取組評価のための質問紙調査を実施した。

・27年1月初旬 ㉔第3回観察調査

学校区における合同研修会に参加して協議の状況を観察するとともに、研修会終了後、関係者に対して取組の見直し等に関する助言・支援を行った。

・27年1月下旬 ㉔第3回ヒアリング調査

関係者を東京に^{しょうへい}招聘し、見直しが行われた「学校基本方針」に関する内容（特に、未然防止に関わる年間計画の詳細）と、教職員に対する周知徹底の状況、3学期開始時の取組状況について聴き取りを行った。

・27年3月中旬 ㉔第3回取組評価アンケート調査

3学期の取組評価のための質問紙調査を実施した。

・27年3月下旬 ㉔第4回観察調査（当初予定では、研究所の委員による分析）

予定を変更して、学校区における合同研修会に参加して協議の状況を観察するとともに、研修会終了後、関係者に対して取組の見直し等に関する助言・支援を行った。

○2年目の調査（27年度）

・27年5月 ㉔第4回ヒアリング調査

関係者を東京に^{しょうへい}招聘し、見直しが行われた「学校基本方針」に関する内容（特に、未然防止に関わる年間計画の詳細）と、教職員に対する周知徹底の状況、2年目開始時の状況について聴き取りを行った。

・27年5～6月（当初予定では、㉔第4回観察調査の予定）

学校区を訪問し、取組の実施状況等を観察し、進捗状況について報告を受ける予定であったが、前年度末に形を変えて実施した。

・27年6月下旬 ㉔第3回いじめ質問紙調査

いじめに関する詳細な質問紙調査を実施した。

・27年7月中旬 ㉔第4回取組評価アンケート調査

1学期の取組評価のための質問紙調査を実施した。

・27年8月 ㉔第5回観察調査

学校区における合同研修会に参加して協議の状況を観察するとともに、研修会終了後、関係者に対して取組の見直し等に関する助言・支援を行った。

・27年9月 ㉔第5回ヒアリング調査

関係者を東京に^{しょうへい}招聘し、見直しが行われた「学校基本方針」に関する説明（特に、未然防止に関わる年間計画の詳細）と、教職員に対する周知徹底の状況、2学期開始時の取組状況について聴き取りを行った。

・27年11月下旬 ㉔第4回いじめ質問紙調査

いじめに関する詳細な質問紙調査を実施した。

・27年12月中旬 ㉔第5回取組評価アンケート調査

2学期の取組評価のための質問紙調査を実施した。

・28年1月初旬 ㉔第6回観察調査

学校区における合同研修会に参加して協議の状況を観察するとともに、研修会終了後、関係者に対して取組の見直し等に関する助言・支援を行った。

・28年1月下旬 ㉔第6回ヒアリング調査

関係者を東京に^{しょうへい}招聘し、見直しが行われた「学校基本方針」に関する説明（特に、未然防止に関わる年間計画の詳細）と、教職員に対する周知徹底の状況、3学期開始時の取組状況について聴き取りを行った。

・28年3月中旬 ㉔第6回取組評価アンケート調査

3学期の取組評価のための質問紙調査を実施した。

・28年3月下旬 ㉔第7回観察調査（当初予定では、研究所の委員による分析）

学校区における合同研修会に参加して協議の状況を観察するとともに、研修会終了後、関係者に対して取組の見直し等に関する助言・支援を行った。また、今後の協力について打ち合わせを行った。

II 中学校区が行った取組

1 実態（調査結果）を踏まえた「学校基本方針」の策定

「学校基本方針」の策定で大切なことは、「いかに立派な基本方針を作るか」ではない。そもそも「学校基本方針」を作りさえすれば、後は皆がそれに沿って行動するようになり、うまく流れていくというものではない。方針が幾ら立派であったとしても、それを具体化する方策が示されなかったり、その方策を確実に履行することがなかったりすれば、単なる精神論で終わる可能性は高い。方針を作った直後にはそれなりの熱気も漂うので、方針を作っただけでもなにがしかの取組がなされるかもしれない。だが、それが冷めれば、これまでと何も変わらない、という事態になりかねない。「学校基本方針」は学校内の全ての教職員が共通理解して取り組むことで成果が上がるものであるが、学校規模によっては数十名の教職員が関わる。それだけに、壁に貼られているだけの目標とならないよう、しっかりとした手順が求められる。

最初に、学校の実態を踏まえた合理的かつ実行可能な「学校基本方針」が年度当初に策定されている必要がある。なぜなら、いざ授業が始まって日々の業務に追われ始めると、忙しさにかまけて取組がおろそかになりやすい。そうならないためには、日常的な活動の一環として着実に取り組まれるような計画を前もって立てておく必要がある。

しかし、そのように準備・計画していたとしても、大なり小なり日々のトラブルが起き、何かと忙しいのが学校である。発達途上にある児童生徒の学習の場である以上、そうしたトラブルは避けられない。実際、トラブル対応が優先されて計画通りに進まない、期待したような結果に結びつけられない、ということも十分に起きうる。そこで、学期ごとに客観的な指標に基づいて定期的に点検を行い、行動計画が確実に履行できたか、期待された変容が見られたのかを点検し、足りなかった部分、至らなかった部分は次学期で補えるよう、計画の見直しを行って実効性を高めるようにすることが必要になる。

その際、時として、出発点である実態把握の在り方そのものから見直すことも必要となる。本来、学校の実態を踏まえて策定されるはずの「学校基本方針」であるが、客観的な実態把握を軽んじて主観的な思い込みを中心に策定されてしまうことも少なくない。例えば、せっかくアンケート等を行っていても、それを踏まえて目標や計画を立てる・見直すという習慣のない学校は少なくない。そこで、年度当初に作られた計画が本当に合理的かつ実行可能なものであったのか、実態を踏まえていたのかまでをも点検し、次学期に向けた見直しを行っていくことも必要になるのである。

そうした点検の作業を行う時期と回数であるが、日本の学校慣行を考えるなら、夏・冬・春といった長期休業を節目にすることで、教職員全員が参加できる機会を作りつつ、年に三回のサイクルを繰り返すことが理にかなっていると言えよう。年三回の研修会等の実施と聞くと、負担が大きいように感じられよう。だが、一年間にわたる教職員の認識の共有を実現・維持する上で不可欠なものであり、「学校基本方針」に限らず、着実に実効性をあげていこうとした場合の近道と言える。

ところで、「学校基本方針」は、その名称ゆえに勘違いされがちであるが、単なる方針と考えるべきではない。法律の趣旨を読み解くなら、学校がいじめの未然防止からいじめが起きたときの対応に至るまで、その方針に沿って、学校が具体的に動けるように作られるものである。すなわち、いじめに対する一連の取組として、自分たちがその年度中のいつまでに、何を、どこまで行うのかを決めた行動計画に他ならない。単なるスローガンのような目標でも、問題対応マニュアルでもない。毎年見直すことはもちろん、年度途中で点検を行いながら微調整を図っていくことは、むしろ当然のことなのである。

「はじめに」でも触れたとおり、

- ①「学校いじめ防止基本方針」の策定作業に主体的・積極的に取り組む
- ②自校の実態に応じた適切かつ実効的な「基本方針」や「組織」を作る
- ③その過程を通して、全ての教職員がいじめに対する共通理解といじめに取り組むための共通認識を獲得することによって、いじめ防止等の体制を構築し、全教職員に実践を進めてもらうことが重要である。

さらに、単なる方針ではなく、行動計画なのだから、

- ①設定した目標を意識しながら、計画に沿って取り組む
- ②学期ごとに取組を評価する客観的なデータ（含む、児童生徒へのアンケートや学校評価アンケートの結果）を収集する
- ③それらの結果に一喜一憂することなく、取組が期待通りの結果につながったかを冷静に「点検」し、次の学期に向けて「見直し」を行う

ことが求められる。「国の基本方針」がPDCAサイクルに沿った取組について言及しているのは、そのためである。

2 初年度の「学校基本方針」の策定

しかしながら、そのような理解が全ての学校関係者に浸透していたというわけではなかろう。とりわけ研究初年度の平成26年度というのは、前年の「いじめ防止対策推進法」の施行を受け、日本全国のほとんどの学校が初めて「学校基本方針」を策定する年度であった。そのため、日本の多くの学校が、「国の基本方針」や都道府県が作成した資料に基づき、それからの引用を中心に「学校基本方針」を策定していた。学校ごとに対応が異なることがあってはならないような、言い換えれば学校として決める余地のないはずの重大事態への対応の記述に紙数を費やす一方で、そもそも各学校の実態に応じて大きく差が出てくるはずの、言い換えれば学校の状況によって工夫が必要となり、詳細な記述が不可欠なはずの未然防止の取組については十分には練られていない、といった問題点が散見された。

そうした傾向は、今回のプロジェクト研究の研究協力校といえども例外ではなかった。そこで、平成26年3月下旬に行った研究協力校の管理職と研究担当者に対する調査の概要説明の際には、3月上旬に実施した「取組評価アンケート」（第0回に相当）の結果を踏まえた未然防止の取組を年間計画に入れてもらうように依頼した。具体的には、年に3回の合同研修会を持つこと、どの学年も各学期に最低1回は「学校基本方針」の内容の実現に関わるような行事等を準備すること等である。

そして、26年4月の第1回ヒアリング調査の機会には、各校の研究担当者からそれぞれの「学校基本方針」に関する説明を受け、合理的かつ実行可能なものになっているかの確認を行った。さらに、26年6月中旬には、第1回観察調査として研究協力校全てを訪問し、児童生徒の様子や取組の実施状況等を観察し、進捗状況についての報告を受けた。

3 1年目の取組

話は前後するが、各学校は4月以降、「学校基本方針」を踏まえて日々の教育活動を進めた。その一方で、国立教育政策研究所は、本プロジェクト研究の効果検証のために用いる「いじめ質問紙調査」と、各学校が点検・見直しに用いる「取組評価アンケート」を準備し、各学校の児童生徒に回答してもらった。具体的には、平成26年6月下旬に「第1回いじめ質問紙調査」、7月中旬に「第1回取組評価アンケート調査」を実施し、集計処理を行った。そして、「取組評価アンケート」については、合同研修会で利用してもらいやすいよう、主要12項目の結果を第0回から第1回への推移が分かるレーダーチャートに示し（図2参照）、研究協力校に送った。

8月下旬、二つの中学校区はそれぞれに2小1中の3校合同で、最初の研修会を行っている。国立教育政策研究所も、第2回の観察調査と位置付けてそこでの協議の様子を参観した。ただし、国立教育政策研究所からは、今回の調査研究の趣旨と合同研修会の手順を冒頭で説明しただけで、その後の協議については参観することに徹し、直接に協議に加わることはしなかった。その理由は、「学校基本方針」の策定や実施は、飽くまでも各学校が自校の実態を踏まえて主体的に行うもので

C中1年生		平成26年 3月	平成26年 7月	平成26年 12月	平成27年 3月
適応感	問1ア. 学校が楽しい	4.25	4.23	0.00	0.00
	問1エ. みんなでするのは楽しい	4.58	4.23	0.00	0.00
授業	問1イ. 授業がよくわかる	3.94	3.86	0.00	0.00
	問1ウ. 授業に主体的	3.90	3.84	0.00	0.00
被害	問2ア. 叩かれたり蹴られたりした	4.32	4.61	0.00	0.00
	問2イ. イヤなことされた	4.19	4.52	0.00	0.00
加害	問2ウ. 叩いたり、蹴ったりした	4.50	4.78	0.00	0.00
	問2エ. イヤなことした	4.60	4.62	0.00	0.00
自己肯定感	問1キ. 今の自分が好き	3.20	3.21	0.00	0.00
	問1ク. 長所がいろいろ	3.47	3.30	0.00	0.00
自己有用感	問3イ. クラスの役に立ってる	3.43	3.38	0.00	0.00
	問4イ. 他学年の役に立ってる	3.57	3.22	0.00	0.00

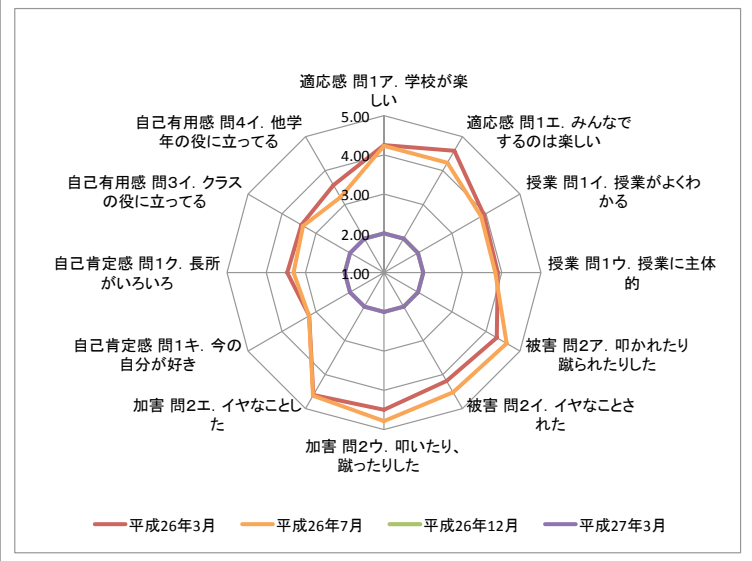


図2 合同研修用レーダーチャートの例

あり、国立教育政策研究所は中学校区を単位としてサイクルで取り組むという枠組みの設定と、そうした取組の効果検証という点で関わっているにすぎないからである。すなわち、国立教育政策研究所の役割は、学校に代わって「学校基本方針」の策定・実施を進めるというような立場ではなく、飽くまでも各学校が「生徒指導リーフ増刊号」に示された手順に従って「学校基本方針」の策定と実施を進めていくことを見守り、それがどのような効果をもたらすのかを科学的に測定・検証する立場なのである。

それゆえに、合同研修会の進行手順については、国立教育政策研究所から提案した。まず、2小1中の全教職員で国立教育政策研究所から2年間にわたる研究全体に関する説明を受け、その後、最初の30分間は小学校の教職員は学校ごとに4年グループ、5年グループ、6年グループ（低学年とのペア学年によるグループ）に分かれ、中学校は1年から3年の各学年に分かれて協議を行う。次の30分間は、小学校は2校合同の4年グループ、5年グループ、6年グループと一緒に協議を行い、中学校は授業改善・自己有用感・いじめの3グループに分かれて協議を行う。そして、15分の休憩の後に、2小1中の全教職員が再び一堂に会し、60分間で各グループの協議内容を報告し合い、最後の30分間は全体を通しての質疑応答を行う、という流れである。

この進行手順は、同じ中学校区の小中学校の教職員全員が、まずは自校の「学校基本方針」に関心を持ち、その実施に責任を持とうとする意欲を高め、校内、そして引き続き中学校区内でいじめ対策に関する認識を共有し、その上で行動できるようになることを狙っているものである。一般的な小中学校の場合、管理職や担当者からの一方的な説明や資料の配付だけで全教職員に共通理解が生まれることを期待するには無理がある。これまでの研究を踏まえた国立教育政策研究所の知見では、少し時間はかかっても、このような話合いの時間を確保する方が確実に認識の共有が進む。実際、この研修会で初めて自校の「学校基本方針」を読んだという正直な感想も出されており、状況の認識に間違いはなかったと思われる。

ただし、せっかくの話合いの時間が、一方的な説明に終始したり、単なる雑談に終わったりしたのでは意味がない。協議

<div>点検と見直しのためのチェックシート (「学校いじめ防止基本方針」版)</div> <div><div>〔記入年月日〕平成()年()月()日 ()学校()年部</div><div>※該当するものの□に「レ」を記入し、指示に従って進んでください。「原因」や「改善策」等の欄がある場合は、話合いの結果を踏まえ、具体的に記入してください。</div><div>1. 「学校いじめ防止基本方針」に記された「目標」(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)は、期待どおりに達成されましたか? 「目標」の根拠となった「客観的指標」(今回分と前回分)の結果に基づいて、答えてください。<div><div><input type="checkbox"/>十分に達成された(期待どおりに、「客観的指標」が改善された) →3に進む</div><div><input type="checkbox"/>不十分ではあるが、達成された(期待ほどではないが、「客観的指標」が改善された) →2に進む</div><div><input type="checkbox"/>達成されなかった(「客観的指標」は改善されなかった) →2に進む</div></div><div>2. 十分に達成されなかった原因は、どこにあると考えられますか? 次の(1)～(7)について検討してください。<div><div>〔1〕「課題」について(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)</div><div><div><input type="checkbox"/>「課題」の洗い出しは、適切であった(「客観的指標」に基づいていた) →2の(2)に進む</div><div><input type="checkbox"/>「課題」の洗い出しが、不適切であった(「客観的指標」に基づいていなかった) ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→2の(2)に進む</div></div></div><div><div>〔2〕「目標」の設定について(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)</div><div><div><input type="checkbox"/>「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定は、適切であった →2の(3)に進む</div><div><input type="checkbox"/>「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定が、不適切であった ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→2の(3)に進む</div></div></div><div><div>〔3〕「目標」を実現するための「行動計画」について(※個々の取組を年間計画に落とし込んだ年間計画)</div><div><div><input type="checkbox"/>「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等は、適切であった →2の(4)に進む</div><div><input type="checkbox"/>「行動計画」の各取組の時期・回数・内容等が、不適切であった ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→2の(4)に進む</div></div></div></div></div></div></div></div></div>	<div><div>〔4〕「行動計画」に記された取組の実施について(※各学年で予定された取組の実施状況)</div><div><div><input type="checkbox"/>「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施された →2の(5)に進む</div><div><input type="checkbox"/>「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施されなかった ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→2の(5)に進む</div></div></div><div><div>〔5〕「目標」を意識した取組の実施について(※「目標」達成のための取組という教師の自覚)</div><div><div><input type="checkbox"/>各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った →2の(6)に進む</div><div><input type="checkbox"/>各取組を実施する際に、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→2の(6)に進む</div></div></div><div><div>〔6〕教師の取組状況について(※個々の教師の役割や児童生徒への声かけ等)</div><div><div><input type="checkbox"/>個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていた →2の(7)に進む</div><div><input type="checkbox"/>個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていなかった ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→2の(7)に進む</div></div></div><div><div>〔7〕各取組時における児童生徒の活動状況について</div><div><div><input type="checkbox"/>児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた →3に進む</div><div><input type="checkbox"/>児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった ↓下に記入</div><div>原因:<div></div></div><div>改善案:<div>→3に進む</div></div></div><div><div>3. 「方針」の策定時に重視した「客観的指標」以外に、どのような変化が見られましたか?</div><div><div><input type="checkbox"/>ほかに、変化した「客観的指標」はなかった →4に進む</div><div><input type="checkbox"/>ほかに、改善された「客観的指標」があった ↓※項目ごと(類似する複数の項目ごとでも可)に簡潔に記載理由として考えられること()について</div><div><div>→4に進む</div></div><div><div><input type="checkbox"/>ほかに、悪化した「客観的指標」があった ↓※項目ごと(類似する複数の項目ごとでも可)に簡潔に記載理由として考えられること()について</div><div><div>→4に進む</div></div></div><div><div>4. 今後の取組を進めるに当たって修正・改善したいこと</div><div><div></div></div></div></div></div></div></div></div></div>
1	2

図3 点検と見直しのためのチェック・シート(50ページに拡大版)

に際しては、話し合いの目的が1学期の取組の点検と見直しにあり、単に数値を見て一喜一憂したり、数値が悪い原因を個々の子供に求めたりすることのないよう、各校の学校基本方針とレーダーチャートの数値を踏まえた上で、更に図3に示した「点検と見直しのためのチェックシート」(54ページ参照)に沿って、協議を進めてもらった。このチェックシートを用いて点検を行うことにより、まずは全教職員がそれぞれの学校の「学校基本方針」に改めて目を通し、その上で「学校基本方針」が目指す目標を達成するための取組がきちんと計画されていたのか(行動計画となっていたのか)、それらを計画通りに実施することができたのか、それらは確かに児童生徒の活動として成立していたのか等を再確認していくことになる。

裏を返して言うなら、そうした観点を持って1学期間取り組んでいなければならなかったのだ、ということに気付いてもらうための作業とも言える。そして、それらの点のどこかに問題があれば、2学期に向けてどのように改善していくのかを話し合い、具体的な取組を決めていくことが、そのまま新たな行動計画に関する共通理解になっていく。その際、同じ中学校区内で成果を上げている実践、更に言えば、同じ中学校区内の同じ学年で、同時期に実際に成果を上げた実践から学べるという利点も大きい。他地域・他学年の成功事例を幾ら示されても納得しない教職員は少なくなかろう。中学校区内の全教職員が参加する形をとることは、共通認識を作り上げる作業を同時に行えるという意味で効率が良く、実効性のある実践へと見直しを進めやすいという点で有利なのである。

なお、研修会終了後には、管理職と研修担当者に集まってもらい、合同研修会の様子に対する感想や疑問を出してもらうとともに、同じような手順で2学期の取組を進めてもらうよう依頼した。各学年(グループ)は、この合同研修会を受け、後日、改めて「点検と見直しのためのチェックシート」を整理し直す機会を持ったという。9月に行われた研究担当者に対する第5回のヒアリング調査の際には、その書き直されたチェックシートを提出してもらうとともに、2学期開始時の教職員の取組の様子についても報告してもらった。

2学期と3学期の取組も、これとほぼ同じ形で行われた。各学校が「学校基本方針」に沿って日々の教育活動を行い、国立教育政策研究所は平成26年11月下旬に「第2回いじめ質問紙調査」、12月中旬に「第2回取組評価アンケート調査」を実施し、集計結果をレーダーチャートにして研究協力校に送った。平成27年1月初旬の冬季休業中には合同研修会を行い、国立教育政策研究所も「第3回観察調査」と位置付けて参観した。研修会終了後の管理職と研究担当者に対する助言・支援を行い、1月下旬には研究担当者に対する「第3回ヒアリング調査」を行った。また、3月中旬には「第3回取組評価アンケート調査」を実施し、同様に3月下旬の春期休業中に合同研修会を行ってもらい、国立教育政策研究所も参観した。

4 指標の推移と点検・見直しの実際

指標を手掛かりにして点検と見直しを学期ごとに繰り返すことで、「学校基本方針」を着実に実施していくという取組、すなわち、いじめが起きにくい学校を試行錯誤していくという取組は、ほとんどの教職員にとって初めての体験であったに違いない。個人レベルでの試行錯誤の経験はあるとしても、学年レベルや学校レベル、更には中学校区レベルで試行錯誤を繰り返していく経験、しかも全教職員がそこに参加して実施していく経験は、従来の学校では考えにくいことである。

ところで、「取組評価アンケート」に基づく「学校基本方針」の取組を改善するための協議、すなわち、日々の授業や学校生活、時々の行事に対する点検は、主要12項目のレーダーチャートを用いてなされるわけだが、いじめや暴力の被害と加害の経験を尋ねた4項目を除いた8項目を中心に行われている。なぜなら、教職員が取り組んでいる取組のほとんどは、いじめを直接のターゲットにした特別なもの、即効性を期待してのものというわけではないからである。

これまで国立教育政策研究所が行ってきたいじめ研究で明らかになっている知見からは、仲間外れや無視といった誰もが巻き込まれる「暴力を伴わないいじめ」の未然防止に有効な教職員の取組というのは、①どの児童生徒も学級や学校で安心・安全であると感じられるような「居場所づくり」と、②児童生徒が互いに認め合えるような「^{きずな}絆づくり」がなされるよう、全ての児童生徒に活躍できる場をつくるという「^{きずな}絆づくりのための場づくり」、の二つである。そうした取組の結果としていじめが減っていくことを目指すものであって、いじめが起きないように監視を強めたり、児童生徒に特別な訓練を施したり、といったものではない。対症療法ではなく、免疫力を高めようとするような取組と言える。それをうまく実施できているかどうかを判断する際の手掛かり、すなわち「指標」として用いているのが上に述べた8項目である。

では、それらの指標は、当初はどのような数値であり、それを受けてどのようなチェックシートが作成され、それを受けた取組実施後にはどのように推移したのか。教職員は何を見直し、その結果児童生徒の回答は次の学期末までにどれくらい

改善されたのであろうか。以下では、1年目の指標の推移と併せて、各学校のチェックシートの内容を紹介していくことにする。なお、例として取り上げるのは、1年目（平成26年度）の小学6年生の推移である。

図4は、図2に示したレーダーチャートの形で各学校に提供してきた結果を、項目ごとの折れ線グラフの形で示し、学校間の比較ができるようにしたものである。選択肢は1から5であり、5に近づくほど好ましい結果となる。

まず、緑色の実線のA小学校である。小学6年生の7月は、「みんなで何かをするのは楽しい」と「授業がよくわかる」がやや低下したものの、残る6項目で小学5年生の3月時の数値を上回った。チェックシートによれば、目標達成について



は「不十分ではあるが、達成された」にチェックがなされている。ただし、目標設定は必ずしも客観的な指標に基づいたものではなかったとの反省から、2学期に向けて「学年としての目標を設定する」と記述し、それを「意識して行っていく」とし、そのために「常に話合いの時間を持ち、共有されているかを確認する」としている。ところが、12月になると、「みんなで何かをするのは楽しい」の値は若干改善したものの、それ以外の7項目は全て低下してしまった。チェックシートの点検では、目標達成については「達成できなかった」とし、その理由として「具体的な目標ではなかった」こと、「全体への言葉かけは行ったが、個々の児童まで伝わらなかった」ことをあげ、その改善策として「認めていることを見える化していく」としている。そして、翌年3月には「みんなで何かをするのは楽しい」「他学年の人の役に立っている」が横ばい、「今の自分が好き」が低下したものの、残る5項目は高くなった。チェックシートでは、目標達成については「不十分ではあるが、達成された」にチェックがなされた。そして、方針策定時に意図していなかった項目として、「自己有用感」についての向上と、「自己肯定感」の低下について言及している。

緑色の破線のB小学校は、小学6年生の7月は、小学5年生の3月時よりも全項目で値が低下した。チェックシートによれば、目標達成は「達成できなかった」とし、その理由として「(課題を)洗い出せていなかった」とし、目標が「学年で共有されていなかった」ことを反省した上で、「目標を教師が共有する」ことを掲げている。そして、12月になると、「長所がいろいろある」「クラスの人の役に立っている」「他学年の人の役に立っている」が低下したものの、「学校が楽しい」は横ばい、それ以外の4項目で改善した。チェックシートの点検では、目標達成については「不十分ではあるが、達成された」にチェックがなされ、「行事に追われ、ゆとりがなかった」ために行動計画が日程どおりに達成されなかったことを反省し、「決めたことは実施する。実施できているかを学年間で確認し合う」と改善策を記述している。翌年3月には「授業がよくわかる」が低下した以外は、7項目とも高くなった。チェックシートでは、目標達成については「不十分ではあるが、達成された」にチェックがなされ、さほど意識してはいなかったものの「授業に主体的に取り組んだ」が向上した点について、「学級の雰囲気が良くなり教え合う環境が整った」からとしている。

紫色の実線のD小学校は、小学6年生の7月は「みんなで何かをするのは楽しい」がやや低下したものの、残る7項目で小学5年生の3月時の数値を上回った。チェックシートによれば、目標達成については話合いに参加した内の6名が「十分に達成された」、3名が「不十分ではあるが、達成された」と判断した。「全体的に期待通り」であり、「特に自己有用感のところが期待通りに伸びてくれた」としている。ところが、12月には「他学年の人の役に立っている」は更に伸び、「長所がいろいろある」は微増であったものの、「みんなで何かをするのは楽しい」が横ばい、「学校が楽しい」が微減、残る4項目は低下した。チェックシートの点検では、目標達成については「不十分ではあるが、達成された」にチェックがなされ、児童生徒の活動状況については、「取り組んではいたが、児童主体ではなかったため、予想していたほど結果が出なかったのではないか」とし、改善策として「児童主体で取り組めるよう、今後の行事や日常の中で、子供が考える活動の場を設ける」としている。また、悪化した「客観的指標」として学習を取り上げ、行事に追われ忙しかったため「主体的」に活動・学習することができなかった」としている。翌年3月には「授業に主体的に取り組んでいる」が横ばいだった以外は、7項目とも高くなった。チェックシートでは、目標達成については「十分に達成された」としており、悪化した（実際は横ばい）「客観的指標」として再び学習を取り上げ、「卒業式の準備のため忙しく、グループ学習をあまり取り組めなかった」ことを挙げている。

紫色の破線のE小学校は、小学6年生の7月は「長所がいろいろある」が低下したものの、残る7項目で小学5年生の3月時の数値を上回った。しかし、課題の洗い出しや目標の設定は、必ずしも十分に検討されずに始まったという印象が強かったためか、チェックシートによれば、目標達成欄はいずれのチェックもなされていない。教師の意識は「計画の意図を十分理解できておらず目標を明確に持てていなかった」、教師の取組状況は「話し合ったり、振り返ったりする時間を取らなかった」、児童生徒の活動状況は「活動が少なく児童の取り組む機会が少なかった」という具合に記述されている。ところが、12月には「授業に主体的に取り組んでいる」が引き続き向上したものの、「長所がいろいろある」は横ばいで、それ以外の6項目は低下した。チェックシートの点検では、目標達成は「達成できなかった」とし、教師の取組状況について「個々が考えていることをもう少し学年や学校全体に伝えられ、声かけや対応の仕方を統一できたのではないかと」している。翌年3月には、「学校が楽しい」「クラスの人の役に立っている」「他学年の人の役に立っている」が改善し、「授業がよくわかる」が横ばいだったが、残りの4項目は低下した。チェックシートでは、目標達成については「不十分ではあるが、達成された」にチェックがなされている。行動計画について、「具体的な案が少なかった。分団や縦割り班など、全校での取組が全教職

員に共通理解してもらえていなかった。(伝え方なども含めて)」といった反省がなされている。

このように、図2で示したレーダーチャートと図3で示したチェック・シートを用いて点検と見直しを進めることを1年間で三回繰り返した。この作業に慣れること、このような形で点検と見直しを繰り返すことによる改善の手応えを感じられるようになること、そしてその意味や意義が理解できることのために、実質1年間で費やしたと言えるかもしれない。

5 次年度の「学校基本方針」の改訂

1年間の取組を終え、各研究協力校では「学校基本方針」を改訂した。大きな方向性の変更はないが、具体的な取組方については、1年間の研究経験を踏まえた変更が見られた。図5に示したのは、B小学校の平成26年度の「学校基本方針」(抜粋)と平成27年度の「学校基本方針」(抜粋)を比較したものである。「行動計画」を意識した書き振りに変わっていることがうかがえる。この変更の前には、2小1中で改訂に向けた協議がなされ、それを踏まえて各校の見直しを進めたという。

例えば、学習規律の徹底を進めるに当たり、小中で同じ指導をすることや、教師の授業力向上のために3校で互いに公開授業を行うことなどが決められた。一方、もう一つの中学校校区では2小1中で話し合いを行った結果、「学校基本方針」の一部の項目(未然防止に関する取組)について、3校で共通のものに変更した。図6に示したのは、E小学校が独自で策定した平成26年版(抜粋)と、中学校校区で共通になった

平成26年度「いじめ防止学校基本方針」からの抜粋
(1) いじめ未然防止のための取組
ア 児童が、認められている、満たされているという思いを抱くことができるようにする。そのために、児童同士のかかわりを大切に、互いに認め合い、共に成長していく学級づくりを進める。
イ 一人一人を大切にしたい分りやすい授業づくりを進める。そのために、学びあいの場を設定したり、「分かる授業」についての研修会を行ったりする。
ウ 教育活動全体を通して、道徳教育・人権教育の充実を図るとともに、体験活動を推進し、命の大切さ、相手を思いやる心の醸成を図る。重ねて「主として他の人とのかかわりに関すること」の内容項目を中心に、道徳の授業を充実する。
エ 各学年の発達段階に応じた情報モラル教育を推進し、児童がネットの正しい利用とマナーについての理解を深め、ネットいじめの加害者、被害者とならないよう継続的に指導する。

平成27年度「いじめ防止学校基本方針」からの抜粋
(1) いじめ未然防止のための取組
ア 児童が、認められている、満たされているという思いを抱くことができるようにする。そのために、児童同士のかかわりを大切に、互いに認め合い、共に成長していく学級づくりを進める。
○ 児童会活動の充実(スマイルボックス、歌声集会、児童会を主体とした学校行事の計画等)
○ 学級集団づくり(いいところ見つけ、1分間スピーチ等)
○ 縦割り活動・お世話活動(縦割り集会、ペア学習、ペア清掃、ペア給食等)
イ 一人一人を大切にしたい分りやすい授業づくりを進める。そのために、学びあいの場を設定したり、「分かる授業」についての研修会を行ったりする。
○ 学びあいの前提となる基礎・基本的な知識・技能をしっかり習得させる。
○ 学習課題(めあて)を明確につかませる。
○ 思考に必要な筋道やヒントを適切に与え、自分たちで解決できたという充実感を持たせる。
○ ノート指導や学習規律の徹底など学習環境を整備する。
ウ 教育活動全体を通して、道徳教育・人権教育の充実を図るとともに、体験活動を推進し、命の大切さ、相手を思いやる心の醸成を図る。重ねて「主として他のひとのかかわりに関すること」の内容項目を中心に、道徳の授業を充実する。
○ 道徳の授業研修を計画的に行い、道徳の授業力の向上を目指す。
○ 「わたしたちの道徳」を道徳の授業を中心に全教育活動で活用する。
○ 社会体験・自然体験・交流体験を充実させる。(幼児・お年寄りとの交流会等の実施。)
エ 各学年の発達段階に応じた情報モラル教育を推進し、児童がネットの正しい利用とマナーについての理解を深め、ネットいじめの加害者、被害者とならないよう継続的に指導する。
オ 学校相互の連携・協力体制を整備する。
○ 保育園・中学校との情報交換会や交流会を実施する。

図5 B小学校の「学校いじめ防止基本方針」の比較(抜粋)

授業を行うことなどが決められた。一方、もう一つの中学校校区では2小1中で話し合いを行った結果、「学校基本方針」の一部の項目(未然防止に関する取組)について、3校で共通のものに変更した。図6に示したのは、E小学校が独自で策定した平成26年版(抜粋)と、中学校校区で共通になった

平成26年度「いじめ防止学校基本方針」からの抜粋
(1) いじめの未然防止の取組
ア 児童同士の関わりを大切に、互いに認め合い、共に成長していく学級づくりを進める。
イ 児童の活動や努力を認め、自己肯定感を育む授業づくりに努める。
ウ 道徳の授業の充実にも努め、思いやり・親切を主題にした授業を学期に1回は必ず行う。
エ 人権教育の充実を図るとともに、体験活動を推進し、命の大切さ、相手を思いやる心の醸成を図る。
オ 「いじめられ役」の児童や「やられキャラ」のような児童の存在をつかみ、そのような児童の出現を許さない指導を行う。
カ 日ごろから、児童の一切の暴力行為を禁止し、見かけた場合は指導する。
キ 情報モラル教育を推進し、児童がネットの正しい利用とマナーについての理解を深め、ネットいじめの加害者、被害者とならないよう継続的に指導する。

平成27年度「いじめ防止学校基本方針」からの抜粋
(1) いじめの未然防止の取組
いじめの発生を未然に防止するために、以下の3点に重点を置き、指導にあたる。
ア 自己有用感の向上
児童一人一人の自己有用感を高めることにより、自他を思いやる心を育成する。互いに認め合い、支え合い、助け合う集団・仲間づくりに努めることで、いじめの発生を未然に防止する。
常時活動や行事を通して、一部の児童だけでなく全員の児童が達成感や感謝の気持ちを抱くことができるように指導するものとする。また、その際指導にあたる教職員は、児童一人一人の個性が生かされる計画を立て、共通理解のもとで連携して指導にあたる。
イ 児童にとって「わかる授業」の実践
教職員が「わかる授業」を展開することで、児童の学習に対する意欲を高める。また、授業の中で、一人一人が活躍できる場を設定することで、学習に対する自信を高めるとともに、自他を認め合い、切磋琢磨し合う態度を養い、いじめの発生を未然に防止する。
ウ 学習・生活規律の確立
学習・生活ルールを徹底させ、児童が規律ある落ち着いた学校生活のもとで、健やかに成長していけるような環境をつくり、いじめの発生を未然に防止する。

図6 E小学校の「学校いじめ防止基本方針」の比較(抜粋)

た 27 年版（抜粋）である。

先述したとおり、ここに示されている「学校基本方針」自体が優れているか否か、という話ではない。中学校区内の合同研修会における 1 年間にわたる話合いの繰り返しを経て、2 年目となる「学校基本方針」をどのようなものにしたら全教職員の合意の下で取り組めるかをまとめた結果、このような改訂に至ったということである。極端な話、たった一行だけのシンプルなスローガンであれ、何ページにもわたる詳細な行動計画であれ、その学校の教職員全員に「自分は実際に何をすれば良いのか」を分からせることができるのであれば、それで構わない。共通認識・共通理解が達成され、教職員の行動にぶれが生じない形でいじめに対する取組がなされ得るというのであれば、それでよい。正に、各学校の実態に応じて必要十分な「学校基本方針」が策定・実施されることが重要なのである。

ただし、その際に、生徒指導リーフ増刊号に示された手順で策定・実施してもらうことが、本プロジェクト研究の遂行上、必要となる。そうした手順で進めていけば、学校の実情に応じた取組が計画的になされ、結果的にいじめが減る（未然防止できる）ことを検証するためには、そうした手順を正しく踏んでもらわなければならない。繰り返しになるが、国立教育政策研究所の各学校との関わりは、飽くまでもリーフで示した手順通りに進めてもらうためのものである。個々の取組に対する指導・助言を行ったり、特定のツールや取組の提案を行ったりするものではない。

6 2 年目の取組と教職員の意識の変化

2 年目についても 1 年目とほぼ同じ形で研究が進められた。2 年目に入る頃から、合同研修会に参加する教職員の意識にも変化が現れ始めた。合同研修会に参加することを負担に感じるというより、良い学びの場として受け止められるような雰囲気へと変わり始めた。

参考までに、2 年目の冬季休業中に行われた合同研修会の際に教職員に対して実施したアンケートの自由記述欄から、主なものを以下に紹介する。文末の（ ）内は、その教職員の所属学年を示している。

まず、小学校の教職員に多く見られたのは、小小連携が大きな力になるという手応えである。

- ・同学年を担任している他の小学校の先生方との話合いは、意見交換もでき、非常に有効だったと思います。（小学校 5 年）
- ・今回の生活調べ（注：取組評価アンケートの名称）で伸びなかった項目について、F 小学校さんから具体的な方法をお聞きすることができたので実践してみたいと思います。（小学校 5 年）

また、小小連携だけでなく、小中が一緒に取り組んだことが良かったとの感想も、小中いずれの教職員からも寄せられた。

- ・小中連携ということでたくさんの先生方からお話を聞くことができました。ありがとうございました。（小学校 1 年）
- ・他の小学校や他校種の先生方の取組をたくさん聞くことができる大変良い機会だと思います。（小学校 5 年）
- ・小中連携、小小連携は校区活性化にもつながりますし、教員力量向上にも効果があると考えています。いじめ未然（ママ）という視点だけでなく、連携して地域の子供を育てるという教員間の共通認識の下に取組を継続させていきたいと思います。（小学校 6 年）
- ・何より小学校との合同研修会であったことが有意義でありました。意見の中にもありましたが、9 年間の子供の成長をみられるのが大きな成果です。大変勉強になりました。今後も続けていきたいと思います。（中学校 1 年）
- ・小中で、自分の学年だけでなく、これまでのことを活かしたり先のことを見通して生徒を育てていくこと、連携をとっていくことが大切と感じました。（中学校 3 年）

また、こうした取組によって教職員間で認識の共有ができるようになったり、共通理解が進んだり、それに伴って教職員間の協働が進むといった声も聞かれた。

- ・こうした機会を設けることで、いじめに対する認識が高まり、教員同士の共通理解が深まるという点で有意義であったと思います。（小学校 1 年）
- ・職員室の中は「自己有用感の向上のためには・・・」という声が多く聞かれるようになり、様々な取組が改善されてきた。児童一人一人の顔も明るく楽しそうになってきた。そのバックにいる保護者の学校に対する前向きな姿勢も見られるようになってきた。（小学校 6 年）

・何事にもある程度余裕があると、他人のこと、自分のことも受け入れて振り返って改善まで考えられるかもしれません。
今回の場を作っていただいたおかげで、生徒のことをよく考えることができました。ありがとうございました。(中学校2年)

また、サイクルによって取り組むことで、より確実な改善につながるといった手応えも感じてもらえたようである。

- ・(合同)研修会によって、今後の取組を明確にすることができました。また、教員同士で共通理解したり、より良いアイデアを出し合ったりすることができました。(小学校4年)
- ・活動を行うだけでなく何のためにその活動を行うのかを考えていくことが大切なのだと改めて感じました。やって満足するのではなく、子どもからどんな反応が返ってくるのかを見定め、次につなげていきたい。(小学校2・4年生)
- ・日頃何となく思っただけで具体的な行動することは少なかったが、数回の研修会に参加して、今後の目当てが少し明確になったような気がした。(小学校3・5年生)
- ・このプロジェクト研究の最初からなのですが、確実に学校の雰囲気は良くなってきたと思います。PDCAに沿って活動を継続していくことが大切だと感じました。(小学校1年)

このように、8項目の指標の改善とともに、教職員の意識も変化してきたことが分かる。既製のカリキュラムなりプログラムの実施を強制されたり、上からの数値目標の達成を強要されたり、ということではなく、自らの学校の状況と向き合い、自ら対策を考え、それを実践した後、また自ら点検することで、学校の改善を図っていく。年に3回の合同研修会という枠組み自体は指定されたものであり、取組評価アンケートも共通のものを使用することが義務付けられてはいるものの、その結果をどのように受けとめ、どのように変えていくのかは、自分たちが決めていく。

本プロジェクト研究は、誰かが開発した「いじめ防止プログラム」なるものを実施してもらおうというのではない。繰り返になるが、「学校基本方針」という形で自らの取組を自らプログラム化していくという意味での「予防のためのプログラム」あるいは「予防のためのプラン」の策定・実施を行ってもらおう試みなのである。

7 「取組評価アンケート」の尺度で見たいじめ未然防止の効果

前節では、「取組評価アンケート」の結果を指標として、学校が自らの取組を点検しながら見直しを進めた結果、それらの指標がどのように改善されてきたかを見てきた。その結果として、どの程度にいじめの未然防止が達成されたのか、その効果検証は次章で行う。しかし、その前に、「取組評価アンケート」に含まれているいじめや暴力の簡易測定尺度となる4項目についての推移を見ておくことにする。(図7)

今回の研究は、上述してきたとおり、「学校基本方針」の策定・実施が確かにいじめの未然防止の効果を持つことを科学的に検証することが目的である。そのため、より厳密な手順で行われる「いじめ追跡調査」の質問紙調査を併用して、その効果を慎重に測定することにした。しかしながら、今回の研究に刺激を受けて一般の学校が同様の取組を行うような場合には、「取組評価アンケート」の項目をそのまま尺度として用いる方が簡単である。そこで、そうした際の参考となるよう、結果を示しておくことにする。グラフは、図6と同様に、値が5に近づくほど好ましい結果となるように作成されている。

14年度の小4コホートの場合には、1年目の12月にかけていじめの被害・加害、暴力の被害・加害ともに悪化している。しかし、その後は2年目の3月にかけて概ね^{おおむ}数値は改善している。

14年度の小5コホートは、1年目の7月にかけていじめの被害・加害、暴力の被害・加害ともに数値が改善するものの、12月にかけて再び悪化する。しかし、その後は2年目の3月にかけて概ね^{おおむ}数値は改善している。

14年度の小6コホートは、1年目の3月にかけて改善や悪化を繰り返すが、中学進学時に大きく改善し、2年目の3月にかけて概ね^{おおむ}数値を維持している。

14年度の中1コホートは、1年目の中学進学時に改善した後、12月に悪化する。その後3月にかけて改善した後、2年目の3月にかけてゆっくりと数値を改善している。

14年度の中2コホートは、1年目の7月、12月、3月と改善した後、2年目の7月にやや悪化するものの、12月には改善し、それを維持している。

このように見てくると、いずれの学年においても、2年目の数値は1年目よりも改善しており、その多くは1年目の3月

から改善傾向が始まっている。ただし、一般にいじめの経験率は中学校の上級学年になるにつれて下がる傾向もあるため、これだけで効果があったと断定するのは早計である。しかしながら、どの学年においても、前年度の同じ学年の数値と比べて高い値を示しており、取組の効果を十分に期待させる数値であると言える。

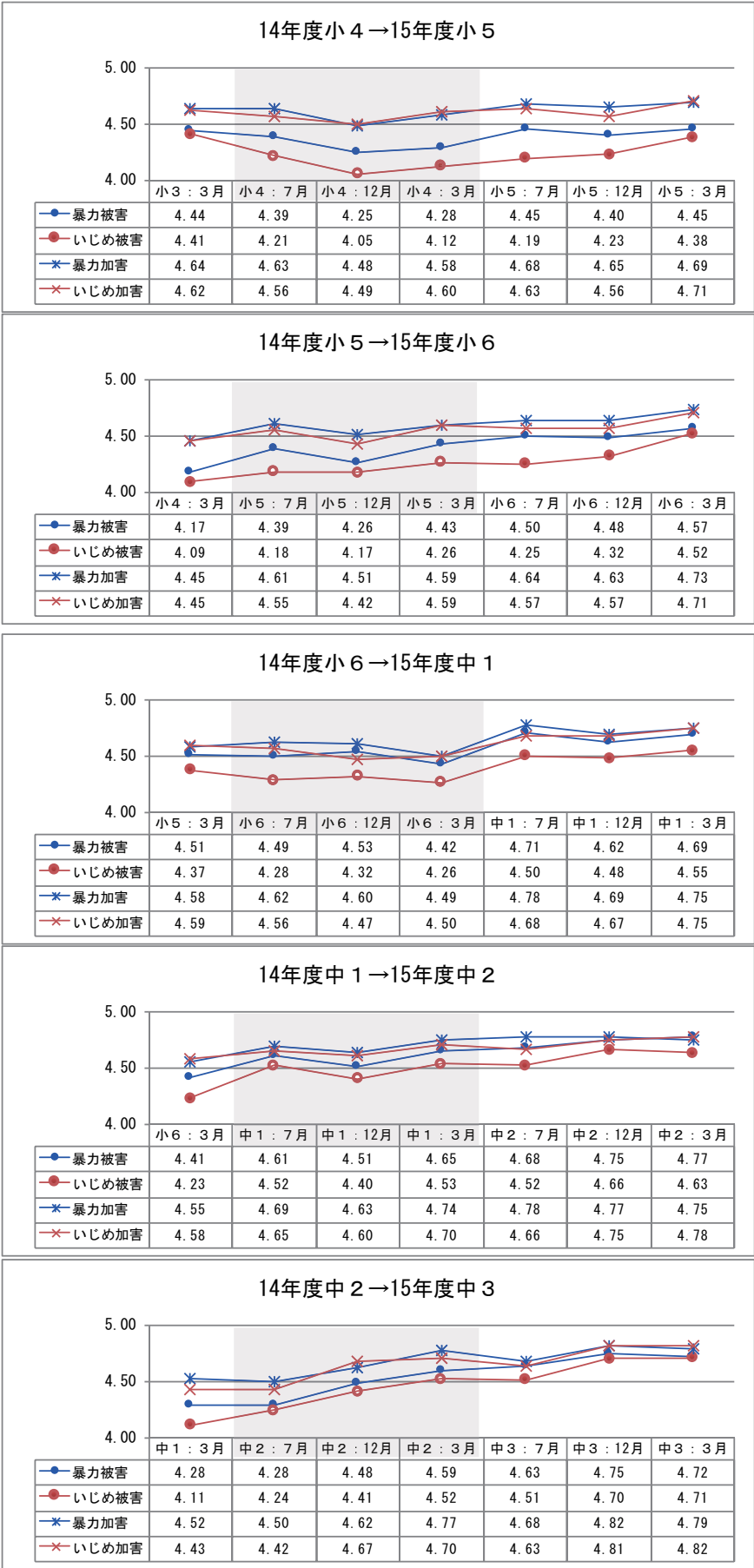


図6 各学年コホートのいじめ指標（「取組評価アンケート」による）の推移

III いじめ未然防止の効果検証

1 効果検証の考え方

前節までに見てきたとおり、「取組評価アンケート」の8項目（適応感・授業・自己肯定感・自己有用感）を指標として中学校区単位で点検と見直しを繰り返したことで、それら8項目の数値が改善されるとともに、いじめや暴力に関する4項目の数値についても改善されていくことが分かった。すなわち、「学校基本方針」に従って授業改善や行事改善の取組を計画的に続けることは、いじめの未然防止の効果を持つものと期待されよう。本章では、その効果をより明確な形で示すために、「いじめ追跡調査」の尺度を用いた検証の結果を示していく。

効果検証結果の提示に先立ち、本研究の効果検証が前提としている考え方について、ここで示しておきたい。教育実践研究に関する効果検証については、これまでに十分な形で議論が尽くされてきたとは言い難い。にもかかわらず、あたかも効果が検証されたかのような主張を耳にする機会は増えている。ここで示す考え方を理解することは、本章で行う検証の手順を理解する上でも、他の研究が本当に十分な効果検証を行っているのかを判断する上でも重要である。

①疫学的な効果検証

効果検証の考え方の代表例と言えば、薬の効果等を検証する際に用いられる「疫学的な」考え方であろう。簡単に言えば、「運動をする人 vs. 運動をしない人」「薬を飲む人 vs. 飲まない人」のような形で比較を行っていくものである。ある取組を行っているX校（実験群）とそうした取組を行っていないY校（対照群）について、その取組が影響を及ぼすと期待される事象（例えば、いじめや不登校）の量を比較し、期待通りの差が見られるかどうかをチェックしていく。取組の有無以外は条件を揃えた上で、取組の効果として期待される事象について比較する。

しかしながら、教育実践に関して実際に効果を検証するとなると、話は簡単ではない。そもそも条件のよく似たX校とY校を選び出すこと自体が、決して容易なことではないからである。例えば、「スクールカウンセラー配置校 vs. スクールカウンセラー非配置校」「心理検査実施校 vs. 心理検査非実施校」のような形で比較を行い、もし配置校や実施校のいじめが少なくなれば、スクールカウンセラーや心理検査に効果があったか否かを判断しようとした際に生じる問題点について考えよう。

スクールカウンセラーが加配されたX校というのは、普通に考えればなにがしかの問題が起きている大変な学校である可能性は高い。そうだとすると、仮にスクールカウンセラーが良い働きをしたとしても、問題のない学校や全国平均などの数字と比べた場合、いじめや不登校の数は依然として多いということも十分に起きうる。同じように問題が起きているにもかかわらず、スクールカウンセラーが加配されていないY校を対照群として探さなければ適切な効果検証にはなり得ないのである。

あるいは、心理検査を進んで導入したX校というのは、教職員全員が導入に納得し、実施できるというような、そもそも意識や意欲の高い教職員が多い学校である可能性は高い。そうだとすると、仮に心理検査自体は毒にも薬にもならないものであったとしても、教職員がそれに基づいて熱心に話し合いを行い、協力して事を進めることでいじめや不登校が減る、ということも十分にあり得る。平均的な教職員のY校や全国平均と比較していじめや不登校が少なくても、心理検査を導入した効果であるとは限らない。

つまり、疫学的な効果検証では、ある取組によって期待される効果の有無を検証したい場合、その取組以外の要因で、同じように効果に影響を及ぼしうる可能性のあるものは事前に排除・制御しておくが必要になる。ところが、実験室ではなく、実際に現在進行形で教育を行っている学校に対して、条件を同じに揃えていこうとしても非常に難しいのである。

こうした外部要因の影響を排除する理想的な方法の一つが、かなりの数の学校をランダムに選択した上で、全国との比較を行ったり、取組を実施する群と対照群（つまり、X校群とY校群）をつくって比較を行ったりする方法である。ところが、児童生徒を対象とするのではなく、学校を対象として効果の比較を行う場合には、測定のための調査に回答する児童生徒の数は膨大なものになってくる。例えば、10校ずつをランダムに選ぶとしても、20校の児童生徒に調査を実施する必要がある。このとき、学級や児童生徒の一部を更にランダムに抽出することも考えられるが、学年をまたいで効果を見ていく場合には、クラス替え等があるため次年度の実施がかえって面倒になる。一斉に実施する方が、むしろ学校（教職員）の手間

は少なくなる。同じような理由で、学校段階をまたぐ場合には、中学校区単位で抽出しなければ負担は増えるばかりである。

薬の治験等の場合であれば、個人を単位として効果の有無を調べていくので、それなりの数のサンプルを確保することも、その人たちを一定のコントロール下に置くことも相対的に容易である。ところが、学校を単位とした効果検証に同じような考え方を適用していくとなると、容易なことではない。いずれにしても、疫学的な効果検証の結果が信頼に足るかどうかは、恣意性を疑われることの無い適切な対照群を選ぶことができるかどうかが鍵なのである。

本研究では、取りあえず全国平均に相当すると見なしうる対照群として、「いじめ追跡調査」を実施してきた地域の学校を選んだ。また、地域的な要因の影響を除去できる可能性が高い対照群として、研究協力校と同じ市内で、学校規模の近い中学校区を選んだ。研究協力校の選定も、特に問題の少ない学校や意識や意欲が高い教職員の多い中学校区を選んだというわけではない。

②事前・事後の比較による効果検証

ところで、選定が困難な疫学的方法の他に、「事前・事後の比較」による効果検証の考え方もある。つまり、X校とY校の比較ではなく、X校の1学期と2学期のような、 X_1 、 X_2 、 X_3 …の間での変化を見ていくのである。多くの児童生徒が頻繁に転入転出する学校や、その間に何か事件が起きたという学校でない限りは、取組を行う事前と事後の間には、効果に影響を及ぼすような大きな違いは生まれないと考えられよう。想定されていないような潜在的な面を含め、条件（環境）はほとんど変わらないと仮定することができるのである。そんな中で X_1 と X_2 の間に変化があったとすれば、その間に行われた特別な何か、それまでとは異なる何かが、なにがしかの効果をもたらした要因と考えられる。

このとき、学校が注意すべきことは二つある。一つは、特別に実施しようとする取組以外は、従前と同じように日々の教育を行うということである。これは、必ずしも難しいことではない。特別に実施することだけを強く意識して取り組んでもらい、後はいつも通りに実施してもらうということ構わないからである。もう一つは、取組直後の結果だけで判断せず、一定期間経過後に再調査するか、一定期間後に調査を行うということである。取組直後には、取組時の興奮が残っており、適切な結果が得られにくいからである。

ところで、事前・事後の比較の場合、年に1回しかないような行事等が影響を及ぼすこともあり得る。つまり、運動会があった2学期を単純に1学期と比較してよいのかという問題がある。しかし、取組開始の1年前から事前の調査を行っておくことができれば、前年度同期との比較を行うことによって、そうした影響の有無をチェックすることは可能である。運動会があった2学期に、今年度は前年度の変化以上の変化があったとしたら、運動会の影響だけではないと判断することは可能であろう。もちろん、そうした行事を取組の中心に据えることにして、この議論を避けていくのも一つの賢明な方法である。

この事前・事後の比較による効果検証の場合には、例えば、2年間の取組の検証であるとしたら、前年度の事前調査の実施を含めると最低でも3年間の調査期間が必要になる。この間に避けることのできない変化が、二つある。一つは、教職員の異動により、学校内にもたらされる変化である。もう一つは、児童生徒の成長に伴う変化、児童生徒が大人になって分別を身につける、若しくは悪いことを覚えるといった変化である。

前者については、定期人事の範囲内の異動である限りは、影響はランダムとみなすことができよう。意図的に優秀な教職員を大量に送り込み、何が何でも取組に効果があるかのような結果を作り出すといったことも時にあるとも聞くが、このプロジェクト研究の実施地域の場合、人事は県の教育委員会が行っており、研究結果がうまくでるような都合の良い人事が行われたということはない。また、後者の児童生徒の成長に伴う変化については、前年度の同じ学年との比較を行うことにより、ある程度までチェックすることは可能であろう。昨年度の中1については変化が見られなかった時期に今年度の中1では変化が見られたとするなら、成長による変化ではなく、取組の効果であったと考えることは可能であろう。

事前・事後の比較による効果検証の場合、対照群を設定する必要はない。しかしながら、別の問題がある。それは、取組の効果があることは検証できても、その取組でなければならない、その取組であったからこそ、と判断することはできない、という点である。薬の治験の例でいうなら、薬を1日3回服用したときに、薬の効果ではなく、薬を服用したという心理的な満足感の効果である可能性までは否定できない。

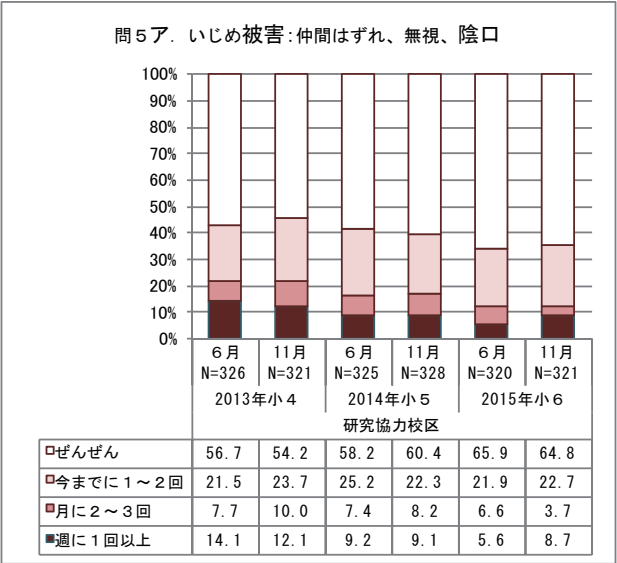
今回のプロジェクト研究の場合、「学校基本方針」を単に策定・実施するだけではなく、それを中学校区単位で取り組むことの効果検証が目的である。つまり、「学校基本方針」にまじめに取り組みさえすれば、中学校区で取り組まずとも効果があるのではないか、という可能性についても確認しておく必要がある。そこで、事前・事後の比較による結果について、

先述したとおり、対照群を設定した疫学的な比較も行うことにする。以下では、似たような検証を3回繰り返すが、事前・事後の変化の有無だけではなく、その程度を含めて、疫学的に効果検証を行うためである。

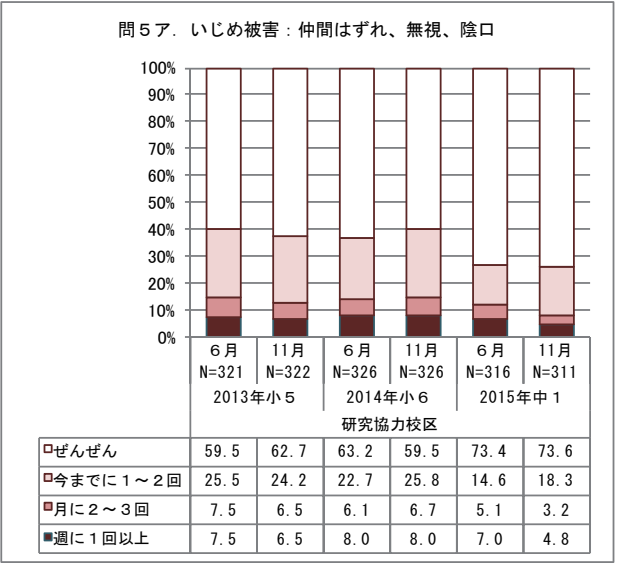
2 「いじめ追跡調査」尺度の結果（研究協力校）

では、早速検証に取りかかっていこう。図7は「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験率の推移のグラフである。このいじめは「暴力を伴わないいじめ」の典型であり、小中学校において多くの児童生徒が被害者としても加害者としても広く巻き込まれるものであることが、国立教育政策研究所が行ってきた「いじめ追跡調査」の知見として明らかになっている。また、そうしたいじめの発生実態を踏まえると、その対策は早期発見に力点を置くのではなく、未然防止に力点を置くことが有効と考えられる。つまり、今回の研究協力校の取組に効果があるとすれば、この「仲間はずれ・無視・陰口」といういじめの経験率に最も端的に現れてくるものと考えられる。

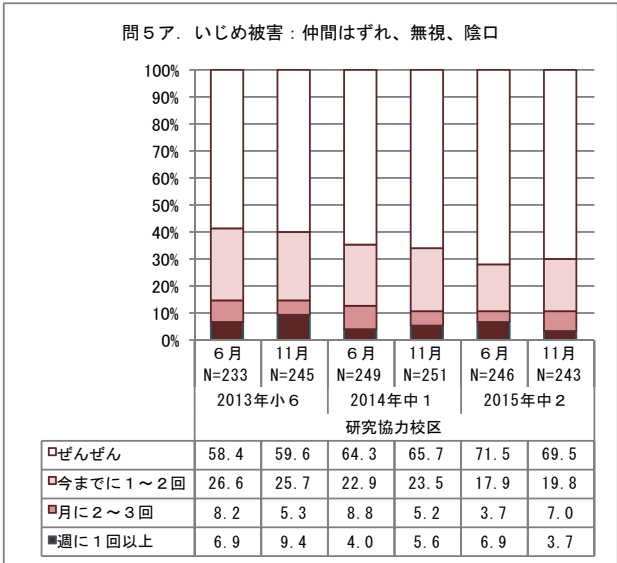
図では、学年コホートごとに、2013年からの数値の推移を棒グラフで示している。本研究プロジェクトの取組が開始されるのは2014年、2年目が2015年になる。そして、取組開始後の経験率が取組開始前の13年11月と比べて統計学的



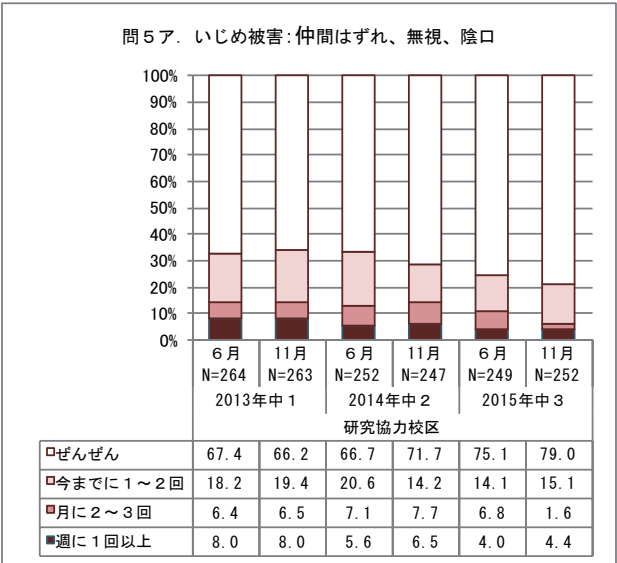
14年度の小5 (15年度の小6)		14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
	13年冬	--	*	**	**



14年度の小6 (15年度の中1)		14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
	13年冬	--	--	**	**



14年度の中1 (15年度の中2)		14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
	13年冬	--	--	**	**



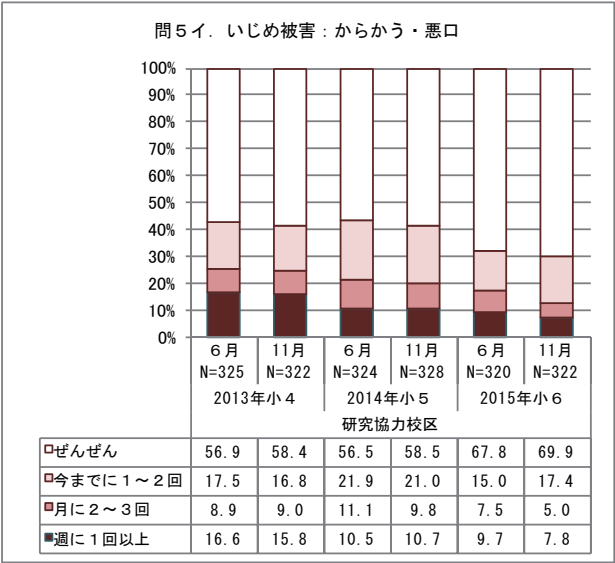
14年度の中2 (15年度の中3)		14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
	13年冬	--	--	*	**

図7 各学年コホートのいじめ経験率（「いじめ追跡調査」）の推移：仲間はずれ・無視・陰口

に有意に変化したかどうかを確認するために、McNemar 検定の結果も示してある（有意差検定：* $p < .05$ ** $p < .01$ ）。この結果を見ると、いずれの学年コホートにおいても、取組2年目（2015年度）には被害経験率が統計学的に有意に低下したと言ってよいことが分かる。

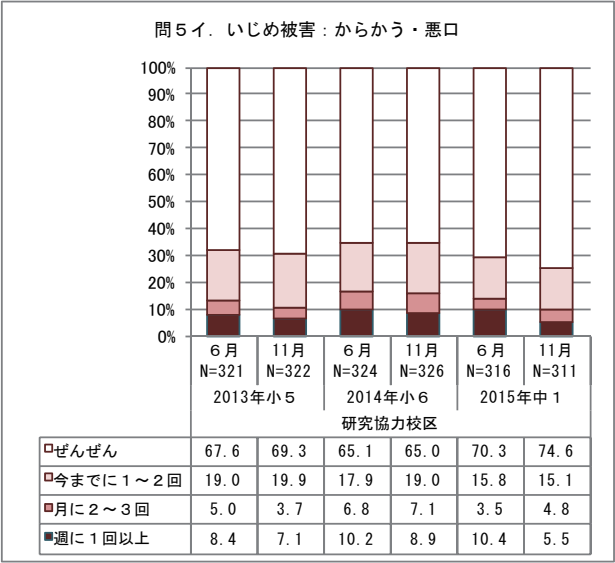
同様にして、図8には、やはり「暴力を伴わないいじめ」の一つであり、「仲間はずれ・無視・陰口」に次いで高い被害経験率を示す「からかう・悪口」について、学年コホートごとに、2013年からの数値の推移を棒グラフで示すとともに、取組開始後の経験率の低下が統計学的に有意であったかどうかを示した。この結果からは、14年度の小6コホートを除き、取組2年目（2015年）には被害経験率が統計学的に有意に低下したと言ってよいことが分かる。

図7・図8の結果から、今回の研究協力校の取組には、「暴力を伴わないいじめ」の未然防止に対して効果があったと判断することができよう。しかしながら、この時期には全国の小中学校が「学校基本方針」を策定し、それを実施していたものと思われる。今回のプロジェクト研究に関わって研究協力校で実施したような取組、すなわち、サイクルによる点検と見直しを中学校区単位で繰り返すという面倒な取組でなくとも、各学校が「学校基本方針」を策定・実施するだけでも効果があった可能性も否めない。そこで、「いじめ追跡調査」を実施してきた地域のデータを用い、その小中学校を対照群と見なして同様の検討を行うことにする。



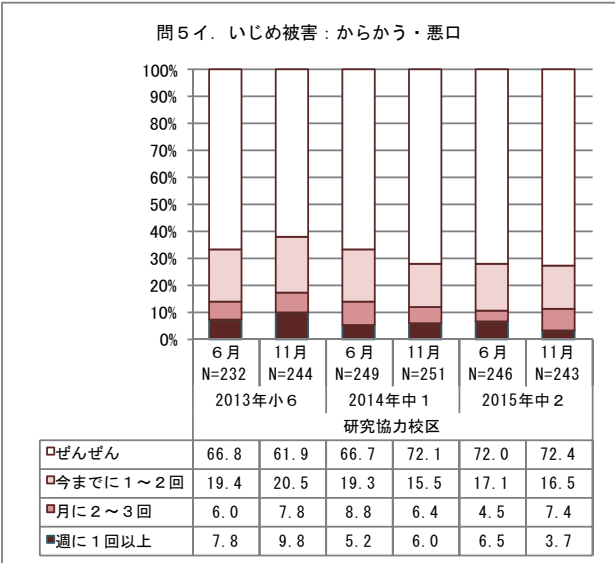
14年度の小5
(15年度の小6)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	**



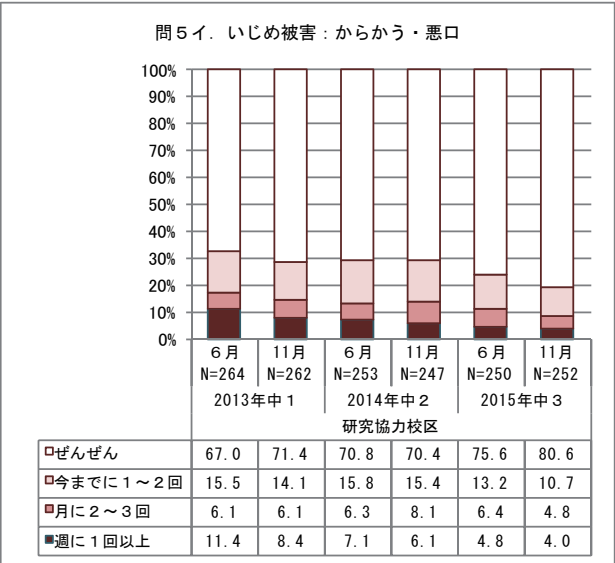
14年度の小6
(15年度の中1)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	--



14年度の中1
(15年度の中2)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	**	**	**



14年度の中2
(15年度の中3)

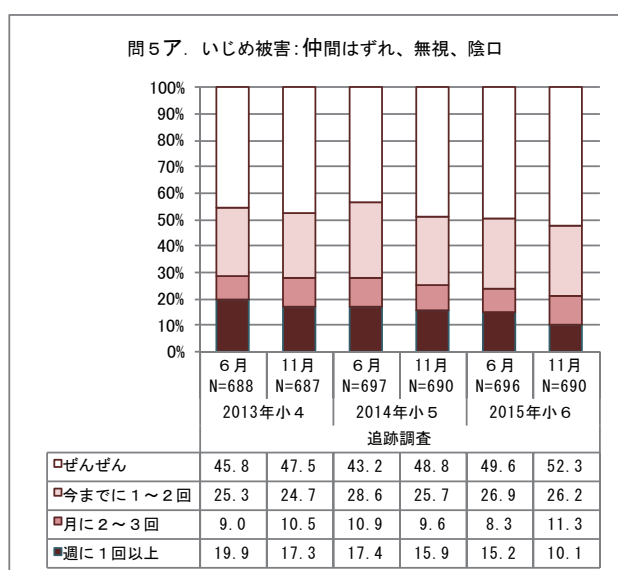
	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	**

図8 各学年コホートのいじめ経験率（「いじめ追跡調査」）の推移：からかう・悪口

3 「いじめ追跡調査」尺度の結果（対照群）

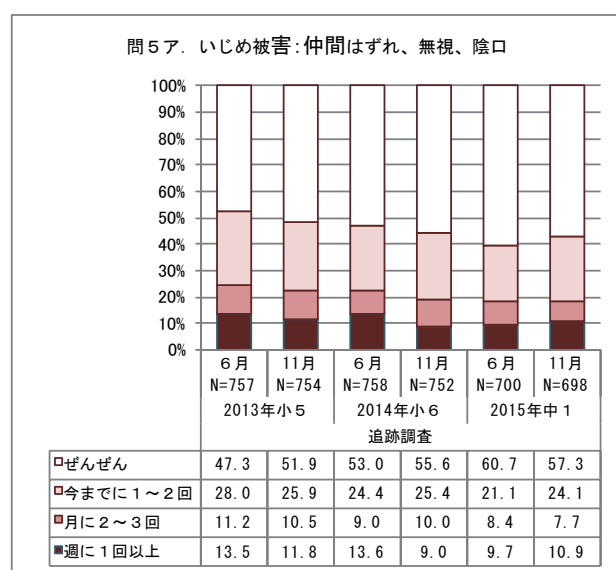
図9には、図7と同様、「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験率について、2013年からの数値の推移を棒グラフで示した。このグラフの値は、『いじめ追跡調査 2013-2015』で男女別に公表しているデータを合計したものに他ならない。また、2014年度以降の経験率が取組開始前の13年11月の比率と比べて統計学的に有意であったかどうかの検定結果も示している。ただし、検定に当たっては、ランダムサンプリングによって約40%のサイズに縮小したものをを用いた。「いじめ追跡調査」のサンプルサイズが、今回のプロジェクト研究の研究協力校の2倍以上であったことから、サンプルサイズが検定結果に及ぼす影響を避けるためである。なお、このサイズの縮小作業後も、検定用データのサンプルサイズはプロジェクト研究の研究協力校のサイズよりも幾分か大きいものとなっている。

さて、図9のグラフを見ると概ね低下しているような印象を受けるものの、検定結果を見ると、一部の学年コホートを除き、統計学的に有意な変容ではないことが分かる。同様に、図10には、「からかう・悪口」についての被害経験率の推移を学年コホートごとに示した。こちらの結果を見ても、概ね低下の傾向を窺うことはできるものの、一部の学年コホー



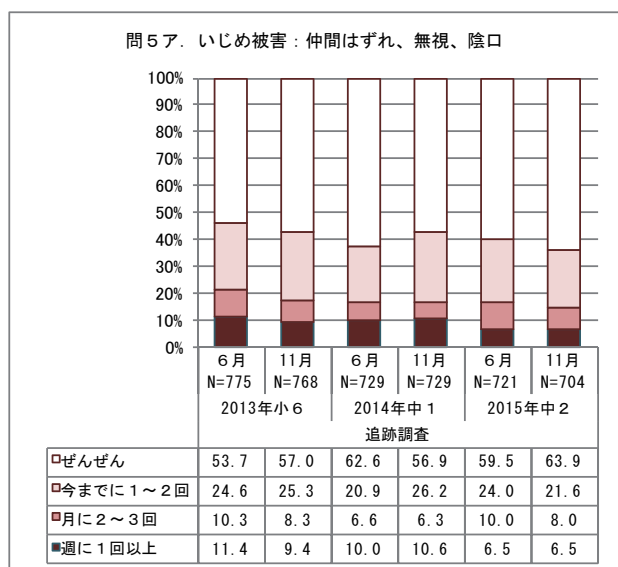
14年度の小5
(15年度の小6)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	*	--	--	--



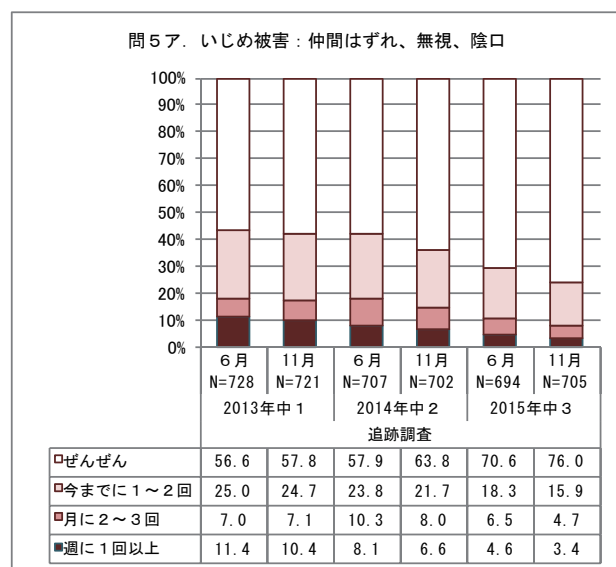
14年度の小6
(15年度の中1)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	*



14年度の中1
(15年度の中2)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	--



14年度の中2
(15年度の中3)

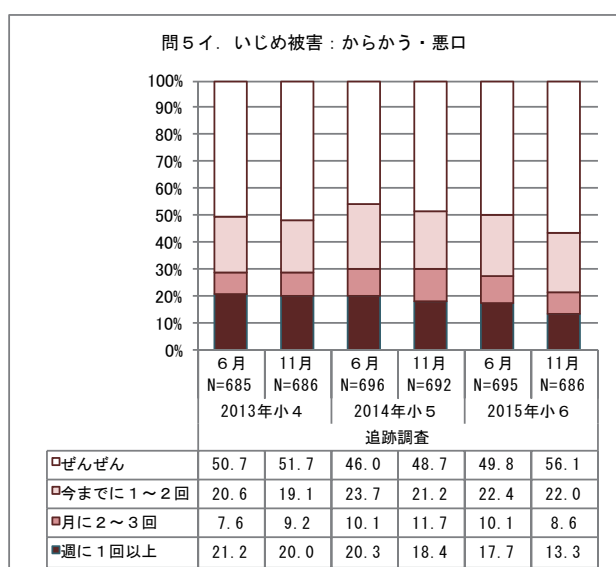
	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	**

図9 対照群のいじめ経験率（「いじめ追跡調査」）の推移：仲間はずれ・無視・陰口

トを除き、統計学的に有意な変容であったとは言えないことが分かる。

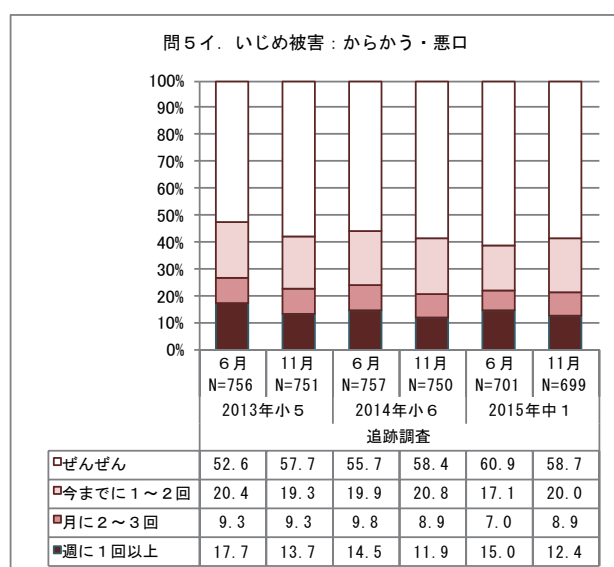
これまでの「いじめ追跡調査」の知見では、中3になると被害経験率は必ず下がることが分かっている。この点は、図7～図10のいずれでも確認でき、「学校基本方針」の策定・実施にかかわらず低下して当然と考えられる。それに対して、小5や小6の場合には被害経験率が上がらないことはあっても下がることはほとんどなく、中1や中2については大きく下がる場合もあれば下がらない場合もあることがわかっている。対照群の場合には、14年度の小6の「仲間はずれ・無視・陰口」を除くと、統計学的に有意な形で被害経験率の低下は確認できない。対照群の中学校区については、「学校基本方針」の策定・実施による効果があったとは言えないことが分かる。

以上のことを踏まえると、今回のプロジェクト研究における研究協力校の取組は、普通に「学校基本方針」を策定・実施した場合とは異なり、いじめの未然防止について効果をあげたと判断することができよう。ただし、ここで対照群として選んだのは、異なる市であることはもとより、異なる県の中学校区である。この時期に、研究協力校のある市や県の教育委員会が、「いじめ追跡調査」を実施した市や県と比べて積極的な指導や助言を行ったことにより、図7や図8のような研究協力校の経験率の低下が見られた可能性もありうる。そこで、研究協力校と同一市内の学校から対照群を選ぶことで、中学校区で取り組むという今回の試みが本当に重要かどうかについて、さらなる効果検証を行うことにする。



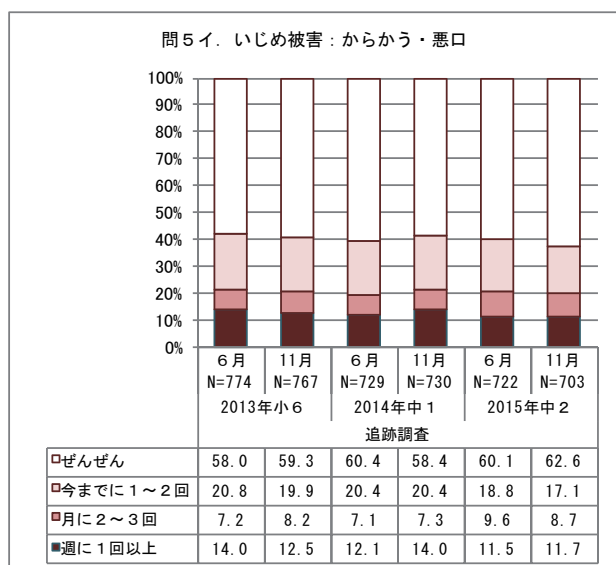
14年度の小5
(15年度の小6)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	--



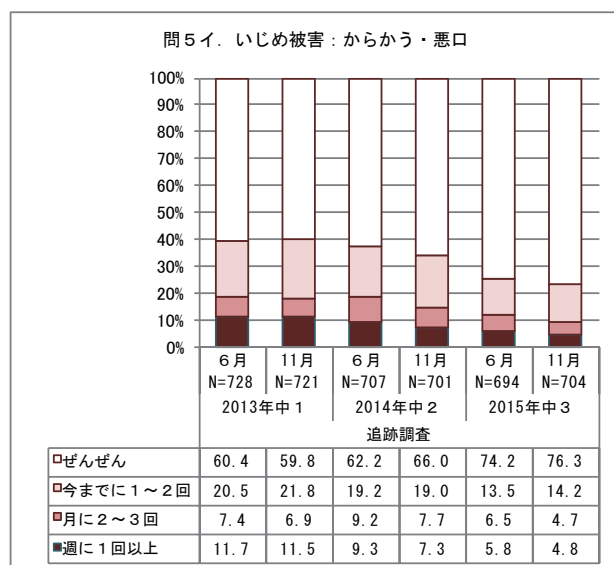
14年度の小6
(15年度の中1)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	--



14年度の中1
(15年度の中2)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	--



14年度の中2
(15年度の中3)

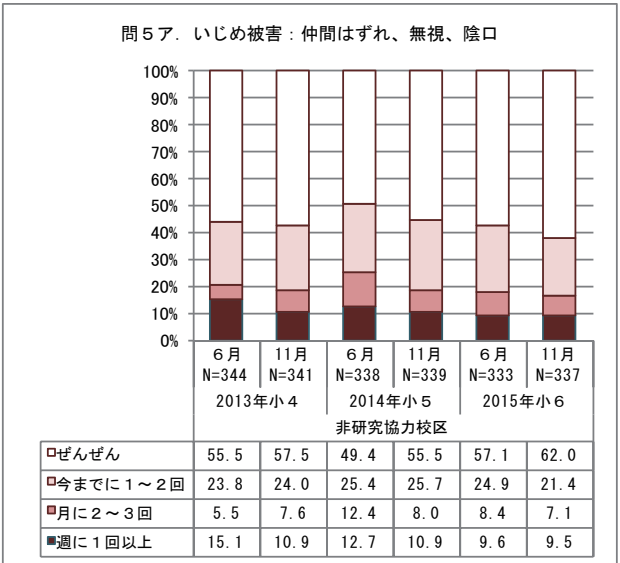
	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	**	**	**

図10 対照群のいじめ経験率（「いじめ追跡調査」）の推移：からかう・悪口

4 「いじめ追跡調査」尺度の結果（同一市内の対照群）

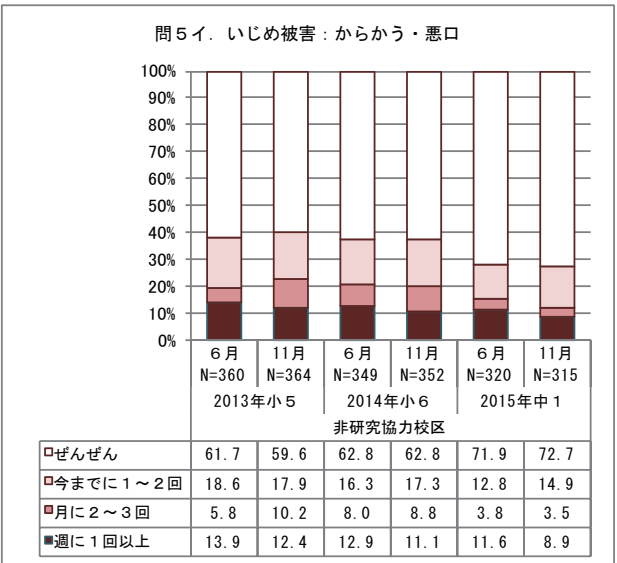
ここで対照群とするのは、本プロジェクト研究の研究協力校と同一市内にある中学校区の中から、学校規模の大きく異なる1中学校区を除いた3中学校区である。同一市内にあることから、県や市の指導助言を同じように受けており、少なくとも「学校基本方針」の策定・実施をきちんと行うことを市から求められていたことは間違いない。ただし、小学校と中学校が合同で定期的に研究会を開くなどの小中連携や小小連携は行っておらず、飽くまでも学校ごとに「学校基本方針」を策定・実施していた。

図11には、図7と同様、「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験率について、2013年からの数値の推移を棒グラフで示した。また、取組後の経験率が取組開始前の13年11月と比べて統計学的に有意であったかどうかの検定結果も示している。サンプルサイズは研究協力校よりも1～2割大きい、特に検定用のデータを作ることはしなかった。若干、有意な差と示されやすくなるものの、対照群の効果を過大評価することになるだけで、研究協力校の効果を過大評価するわけではないので、そのままのサイズ検証を行うことにした。



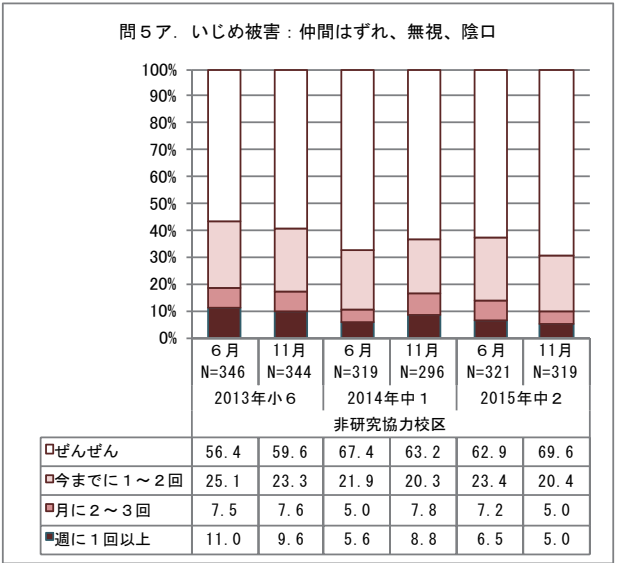
14年度の小5
(15年度の小6)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	**	--	--	--



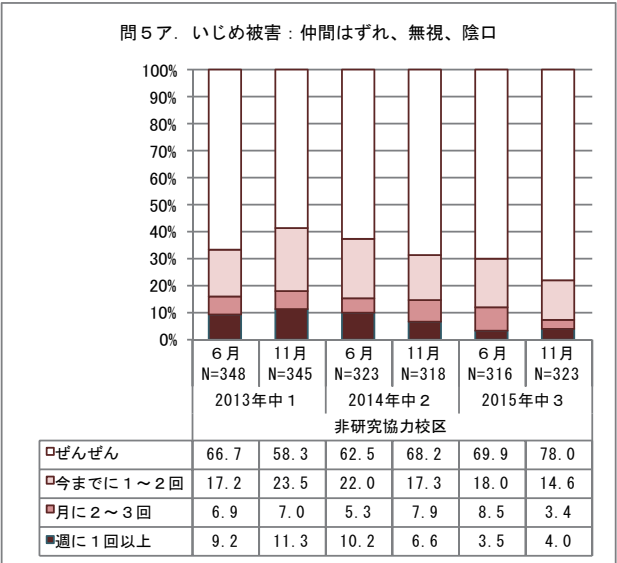
14年度の小6
(15年度の中1)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	*	**	**



14年度の中1
(15年度の中2)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	**	--	--	**



14年度の中2
(15年度の中3)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	**	**	**

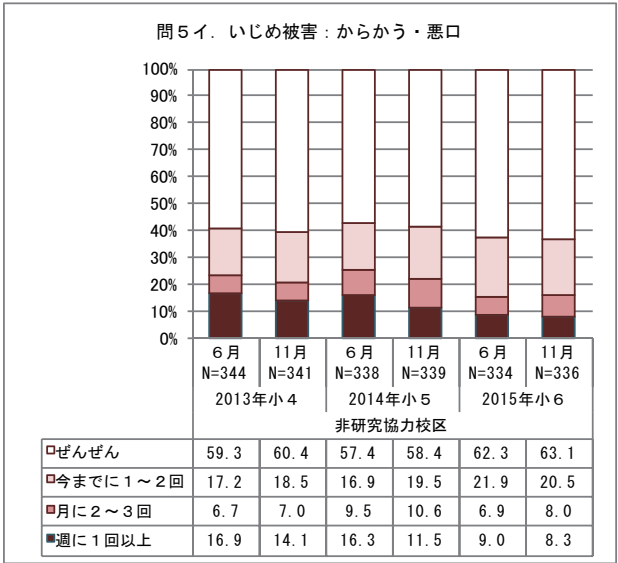
図11 対照群のいじめ経験率（「いじめ追跡調査」）の推移：仲間はずれ・無視・陰口

ここからは、研究協力校ほど明確ではないものの、経験率の低下傾向があったことが窺えよう。少なくとも、「いじめ追跡調査」を実施してきた地域と比べれば、効果を上げたと判断できよう。少なくとも中学進学後についてみる限り、それなりの効果が見られると判断できる。

同様に、図 12 には「からかう・悪口」についての被害経験率の推移を学年コホートごとに示した。こちらの結果を見ても、小学校では効果があったとはいえないものの、中学進学後を見れば、研究協力校と遜色のない低下傾向を窺うことができる。少なくとも、統計学的な有意差の有無で判断していく限り、「からかう・悪口」については、中学校で効果のある取組がなされたと判断できよう。

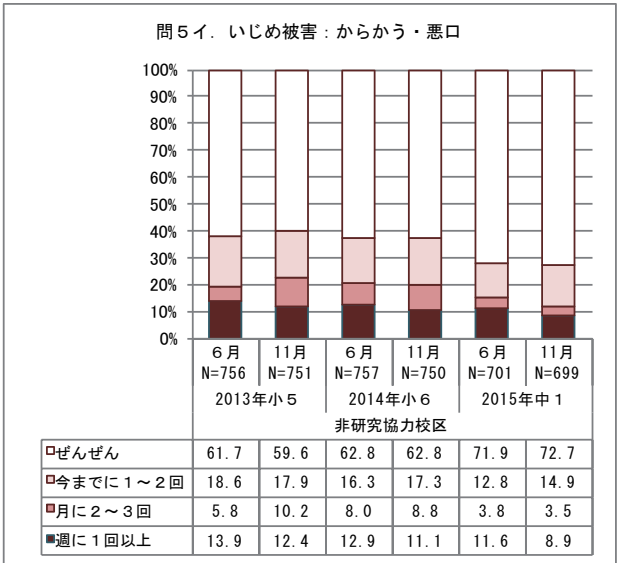
こうした結果を見ると、本研究プロジェクトが研究協力校にお願いした、サイクルによる点検と見直しを中学校区単位で繰り返すという面倒な取組ではなくとも、それなりに効果を得ることができる可能性はあるということになるだろうか。少なくとも中学校に関しては、各学校がそれぞれに責任を持って取組を行っていけば、いじめの未然防止の効果をあげられるということになるだろうか。

そこで、統計学的な有意差の有無だけでなく、実際の推移を直接に比較しやすいように表示してみたのが図 13 である。「いじめ追跡調査」の地域の結果は 2015 年度分までしか公表されていないため、この報告書で先に示すことはできない。しかし、



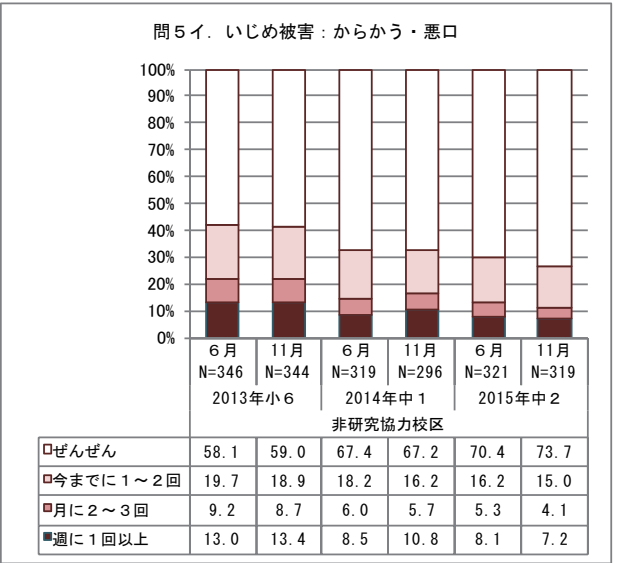
14 年度の小学 5 年 (15 年度の小学 6 年)

	14 年夏	14 年冬	15 年夏	15 年冬
13 年冬	--	--	--	--



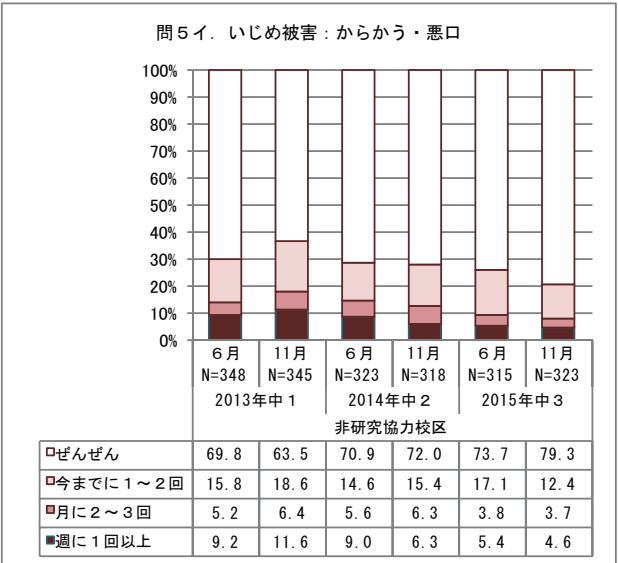
14 年度の小学 6 年 (15 年度の中 1)

	14 年夏	14 年冬	15 年夏	15 年冬
13 年冬	--	--	**	**



14 年度の中 1 年 (15 年度の中 2 年)

	14 年夏	14 年冬	15 年夏	15 年冬
13 年冬	**	**	**	**



14 年度の中 2 年 (15 年度の中 3 年)

	14 年夏	14 年冬	15 年夏	15 年冬
13 年冬	--	**	**	**

図 12 対照群のいじめ経験率（「いじめ追跡調査」）の推移：仲間はずれ・無視・陰口

研究協力校と同一市内の対照群については、2016 年度分の結果も得られており、それも含めて表示することにした。未然防止という取組に関しては、短期的な効果よりも、中長期的な効果にこそ意味があると考えられるからである。また、図 7～図 12 のような構成比ではなく、'ぜんぜんなかった' と回答した割合（非経験率）の推移を折れ線グラフで示した。実線は研究協力校、破線は非研究協力校であり、数値が高くなるほど、効果があったことを意味するグラフになっている。

14 年度の小 5 の場合、赤色の「仲間はずれ・無視・陰口」の経験率は前年度の小 4 時代には大差はない。取組開始 1 年目以降は、研究協力校・非研究協力校ともに、概ね改善傾向を示しているが、一貫して研究協力校が好ましい数値を示している。青色の「からかう・悪口」についても取組 1 年目までは大差がなかったが、2 年目以降、研究協力校が大きく非研究協力校を引き離している。

14 年度の小 6 の場合、赤色の「仲間はずれ・無視・陰口」の経験率は 2015 年度までは研究協力校と非研究協力校で交錯するが、研究期間が終了した 2016 年度になって、大きく差が開いた。青色の「からかう・悪口」については、取組 1 年目までは研究協力校が横ばい、非研究協力校が低かった数値を改善し、取組 2 年目には似たような値で共に改善したが、やはり研究期間が終了した 2016 年度になって差が開く結果となっている。

14 年度の中 1 の場合、赤色の「仲間はずれ・無視・陰口」の経験率も青色の「からかう・悪口」も、研究協力校と非研究協力校で交錯しつつ改善していくが、取組 2 年目以降は、研究協力校が少なからず好ましい結果を示しており、研究期間が終了した 2016 年度になっても同様である。

このように見てくると、やはりサイクルによる点検と見直しを研究協力校が中学校区単位で繰り返したことについては、意味があったと判断してよさそう。少なくとも小学校の場合には、小小連携という形で交流が進み、直接の情報交換によって、学級や学年の壁を越えた取組が進んだことで、いじめの未然防止に大きな効果をもたらしたことは明白と言える。そうした手応えや自信は、研究期間終了後にも継続している。一方、中学校の場合には、時間や場所の関係から中学校間の交流を行うことができなかった分、小学校ほどには明確な差が見られなかった可能性が考えられる。つまり、学校単独で取り組んだ場合と

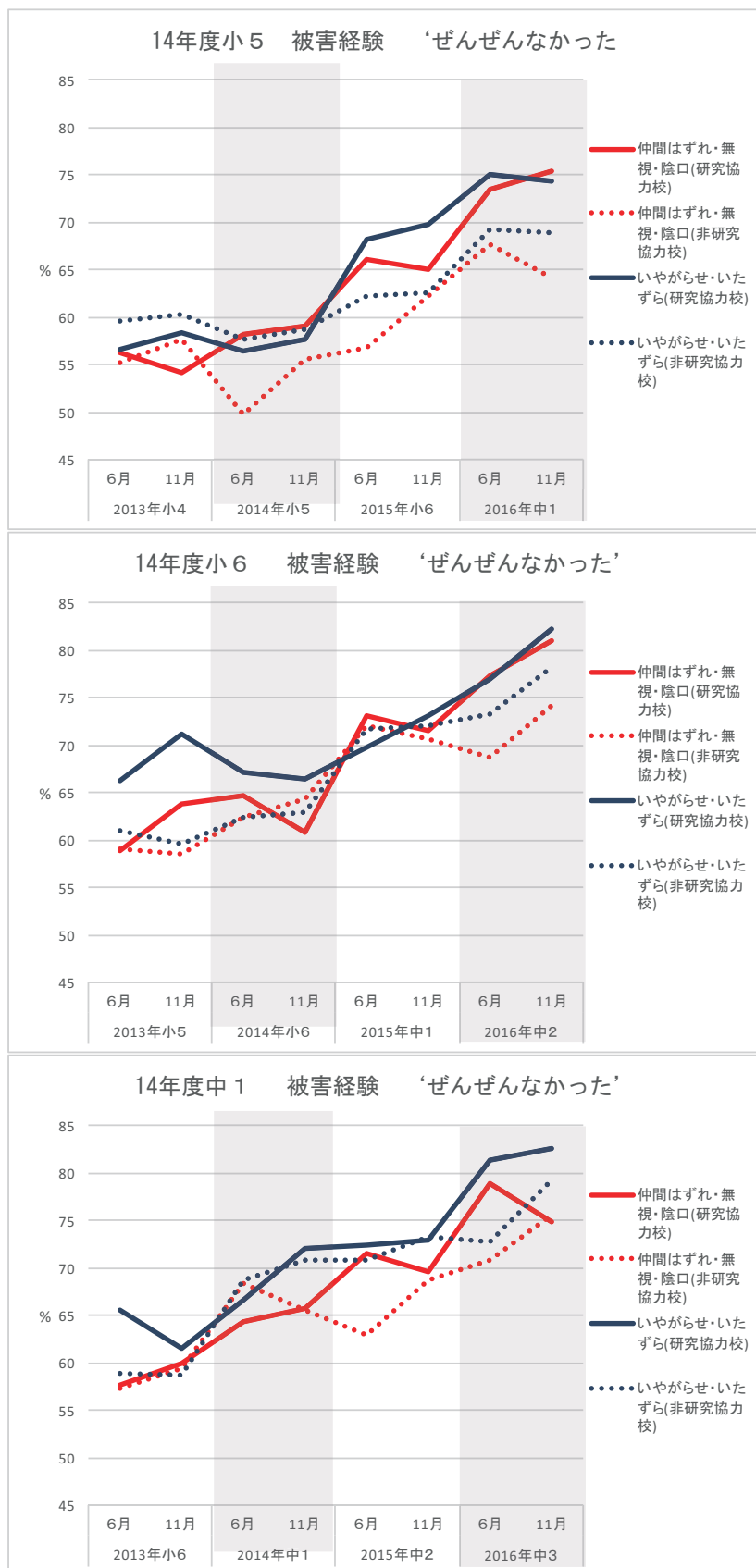


図 13 いじめ経験率 'ぜんぜんなかった' の推移比較 (研究協力校と非研究協力校)

比べて大きな違いが生まれにくかったのではないか。そうは言っても、小学校が成果を上げているという事実を知っている中学校としては、改善を続けたいわけにはいかないという意識も働いたのであろう。研究期間終了後の2016年も、小学校と同様、効果が継続した。

ちなみに、今回協力してもらったような規模の市の場合、研究指定を受けた学校だけでなく、他の学校も負けない(?)ように取組を進めるせいなのであろうか、研究期間中は市全体で成果が上がるということが以前にも見られた。平成19年度のプロジェクト研究のことであるが、1中学校区のみを指定したにもかかわらず、期間中の市全体の数値が改善した。しかし、今回特筆すべきは、研究期間が終了した2016年度についても、研究協力校の場合には効果が持続している点である。これは、全教職員で点検を行ったことによる教職員の意識や体制が継続しているためと考えることができよう。各学校が主体となって自ら取組を決め、自ら実施し、自ら点検するという形が、それなりに定着したからと言ってもよい。

あるいは、小学校の取組を1年間ないし2年間受けた経験のある生徒は、中学進学後も効果が持続するためとも考えることができよう。これも、平成19年度のプロジェクト研究において見られたことだが、小学校で高められた児童の意識は、中学校進学後も大きくは低下しなかった。教師の働きかけが着実に子供に伝わるような取組を続けたことで、児童生徒の内にある種の社会性が定着したからと言ってもよい。

5 検証結果のまとめ

ここまでの検証過程から明らかなおりと、今回のプロジェクト研究に協力してもらった中学校区の取組は、確かにいじめの未然防止の効果をもたらしたと結論づけることができる。とりわけ小学校については、中学校区の全教職員が集まって取り組むという形が、ややもすれば学級単位で取り組むことが多く、いじめの対策に関しても学級担任任せになりがちな小学校の取組を、「いじめ防止対策推進法」の趣旨に沿った学校としての取組へと変えていく上で大きな役割を果たすことになったと考えられ、結果的に大きな効果をもたらしたと言えよう。また、中学校についても、学校が主体となって「学校基本方針」の策定と実施を進めていくという形を定着させることに効果があったと思われる。

Ⅳ 研究のまとめ

1 今回の報告書について

前章で見てきたとおり、「学校基本方針」の策定と実施を中学校区で取り組んできた研究協力校の取組の効果は科学的に検証された。しかしながら、ここまで目を通してこられた方の中には、「学校基本方針」を軸に2年がかりで取り組むことでいじめの未然防止を達成した、といった成果に対して、何かしらの物足りなさを感じている人が少なからずいるのではないだろうか。同程度に科学的な裏付けがあって、しかも即効性がある他のやり方はなかったのかという素朴な疑問、と言い換えても良い。あるいは、幾つものグラフが示されてはいるが、肝腎の部分、各学校や学年の具体的な手立てが見えてこないと感じている人がいるかもしれない。どんなツールやプログラムを使ったのかを教えてほしいという素朴な感想、と言い換えても良い。更には、2年間もかけて幾つもの調査を行い、複雑な検証を行っているが、結局、この研究で何が明らかになったのかが分からないと感じている人もいるかもしれない。もっと分かりやすい報告書にできなかったのかという素朴な意見、と言い換えても良い。

この最後の意見に対しては、この報告書の巻末に再録した冊子『どのように策定・実施したら、「学校いじめ防止基本方針」が実効性のあるものになるのか？ ―中学校区で取り組んだ2年間の軌跡―』をお読みいただければと思う。本プロジェクト研究のエッセンスを先取りする形で、既に1年前にパンフレット形式で作成したものである。いじめの未然防止を進めるために教育委員会や学校に何が求められているのかを、できるだけ簡潔にまとめたつもりである。

今回の冊子は、それとは異なった観点で作成されている。教育実践に関して科学的になされた調査研究の報告書として、研究全体の設計から、検証の手順とその結果、そして考察までを示しながら、教育実践に関する科学的な研究の一つの在り方を示すべく作成された。別な言い方をすれば、科学的、実効的といった形容詞を用いるに当たって満たすべき研究上の最低ラインをこの報告書に盛り込むことにより、教育実践に携わる人には「科学的な教育実践」を見極められる基礎的なリテラシーを学ぶ教材として、教育実践研究に携わる人には「研究者としての研究態度や研究倫理」を問い直す資料として、役立ててもらえるよう考えた。一般的な調査研究の報告書としてはやや異質な印象を与えているとすれば、それが理由であろう。

では、科学的な裏付けがあって即効性がある他のやり方はないのかという疑問や、どんなツールやプログラムを使ったのかを教えてほしいという感想に対しては、どうなのか。以下、この点について詳述していくことにする。

2 科学的な裏付けがあって即効性がある他のやり方はないのか

いじめについて提案されている手法には、昔から様々なものがある。だが、その多くは個人的に成功した教育実践から導き出されたものである。実効性についても幾つかの事例を裏付けに示すことはあっても、科学的な手続で検証を行っているわけでも、そのように謳うわけでもない。仮に即効性を強調することがあったとしても、飽くまでも一つの参考例にとどまるものと言えよう。

しかし、世の中でエヴィデンス (evidence 科学的な根拠) という語を耳にする機会が増えるにつれ、いじめに関する手法にも、科学的な根拠や理論に基づくなどと謳ったり、暗にそのように匂わせたりするものも散見されるようになってきた。例えば、学級診断ができる、学校風土を測定できるとする有料の検査や調査などのチラシや広告、それらを紹介する文章の中には、科学的、実効的などの文字が躍っていたりする。だが、それらの手法が愚直に検証結果を示した例を、私どもは寡聞にして知らない。

そうした検査や調査の類は、質問紙による回答を用いて尺度を構成し、学級や学校の特性（特に問題点）を把握しようとするものとまとめられよう。そうした尺度の開発に当たっては、統計学的に信頼性を確認するなどの手続きはとっているものと推察される。そして、そのように科学的な手続きを経て作られた尺度を用いることで学級や学校を診断することができ、いじめや不登校の解消に役立てられるといった趣旨の主張を展開したりもするわけだが、ここに幾つかの問題がある。

その一つは、そうした尺度で測定された結果が、その名称に見合う中身を確かに測定できているのか、学級や学校の抱える問題点を的確に指摘（＝診断）できているのか、という妥当性の検証については、必ずしも明言（明示）されていない点

である。「信頼性や妥当性が検証されている」といった趣旨の説明がなされたりはしているものの、信頼性と妥当性とは全く別物で、別の検証手続が必要になる。そもそも、そうした尺度を開発する際には、どのような項目群で特性（≡問題点）を捉えようとするのか、複数の項目の得点を単純に合計するのか、ある種の係数によって調整するのか、複数項目から合成された尺度の数値は結果的にどのような問題点を測っていると言えるのか、例えば、学級や学校の問題の全容を測るものなのか、一部の問題を測るものなのか等、尺度の構成要素や構成方法、測定される中身などについて明確にされていることが、一般に期待される。そうでなければ、どのような問題点を浮き彫りにできそうなのか、どんな学級や学校に用いれば良いのかすら判断できないからである。

ところが、そうした測定可能な範囲や限界に対しての説明が十分でないことから、まるで尺度の名称通りの測定ができるかのような、つまり学級や学校生活への満足度全般を適切に測定できたり学校の風土全般を余すことなく把握できたりするかのように受け止められてしまっている恐れがある。ある検査を例にとると、学級や学校生活の満足度を測定できるかのような名称でありながら、質問項目の中に授業に関するものや担任教師に関するものは含まれていない。つまり、学級や学校生活の一側面しか測定されていないため、仮に授業や担任教師に問題があった場合でも、尺度に直接に反映されることはない。もし、この尺度を用いて診断を行い、解決策を論じようとするなら、問題の原因は専ら児童生徒の側^{がわ}に求められることになる。

実際、そうした尺度を課題のある児童生徒の特定のために用いるということも、しばしば行われている。調査項目数や実施方法から単純に判断しただけでも、課題のある児童生徒を特定するに足るほど厳密な尺度とは思われない。にもかかわらず、そうした診断が下せる科学的な根拠のある検査であるかのように語られ、その尺度の得点が低い子供に対して支援の必要な群といったようなラベルを貼り、教育を進めていくとしたら、教師も子供も不幸である。そうした乱暴な使用を行ってしまう学校側の無知にも責任はあるが、その尺度で何が測れるのかを曖昧にしたまま流通させている側^{がわ}の責任も大きい。

しかも、有料の検査や調査の中には、尺度を用いた学級や学校生活の問題点の測定にとどまらず、その数値を踏まえた問題点の解決策までも併せて提案するものがある。例えば、学級単位で実践するスキルトレーニングや、授業で用いる教材などを提案し、それらを導入すれば問題が解消するかのような主張を行っていたりするのである。まるで、医療の分野において、専門的な検査によって病気の有無や状態を診断し、その結果に基づいて専門的な知識や技能を持つ者が処方箋を書いたり、施術したりするのと同じように、教育現場においても、専門的な知識を駆使した特別な測定尺度を用いた診断で問題点が指摘でき、専門的な知識や技能を持つ者が問題点を解消・解決するための対処法を示したり、指導を肩代わりしたりできるかのように考えているフシがある。

そうしたことが不可能と言いたいわけではない。しかし、そうしたことが可能であると主張するならば、それも科学的な裏付けをもってそのように主張したいのならば、その検査や調査で本当に問題の有無や程度が適切に測られ得ること（つまり、病気の診断に匹敵するような水準で問題点を的確に測定できるとする信頼性と妥当性）を示す、また、その検査結果に基づく対処方法（処方箋）が本当に問題点を解消させたり程度を軽減させたりでき得ること（つまり、トレーニング等を行ったらいじめや不登校が減少するという効果検証）を示す、そんな科学的な根拠の提示が不可欠である。

繰り返しのようだが、尺度（物差し）を用いて測定を行えば、それで何らかの数値は得られる。しかし、その数値の結果に基づいて学級なり学校のある側面が異常（正常）とか、好ましくない（好ましい）等といった判断や解釈を行う場合、その判断や解釈が妥当と言えるだけの根拠を示す必要がある。得られた数値は信頼できる（＝安定した）尺度（物差し）によって測られたものであったとしても、その数値から導き出される判断や解釈までが正しいことを意味するわけではない。信頼できる体重計の数値であったとしても、その数値だけで「肥満」といった判断は下せない。数値が信頼できなければ判断・解釈も怪しくなるが、数値が信頼できても判断・解釈が正しいかどうかは別の問題だからである。

先にも触れたとおり、尺度の信頼性と妥当性は別物なのだ。そして、仮にそうした数値の解釈（＝診断）が正しかった（妥当性が認められた）としても、それを踏まえて示された解決策が確かに効果を上げると主張するには、更に別の検証が必要になる。科学的とか実効的といった表現を用いたのであれば、それなりの手続によって得られた根拠と論理を示す必要がある。前章で示してきたような効果検証の作業が、必要なのである。

一般に、満足度や幸福度といった抽象的なものを客観的に論じようとする場合、直接に目に見えるものではないことから、意識調査等によって間接的に測定しようとする試みが繰り返されてきた。中には適切に尺度化され、その名称に見合う中身を測定できるものも存在しよう。しかし、どのような尺度であれ、測定される中身には限界があり、測れない側面は必ず存

在する。しかし、一度作成され、もっともらしい名称が付けられると、その名称通りのものが測れるかのように議論が一人歩きしやすい。それだけに普及を図ろうとする側も、利用する側も、その内容や限界を常に確認しながら慎重に判断することが求められる。

そうした尺度化の手の危うさ、そうしたものをを用いてなされる解決策の提案の怪しさは、次の例で理解してもらえと思う。仮に「身体の大きさ尺度」なるものが開発されたとしよう。何を測っているのかの詳細は知らされないが、科学的に信頼性を確認済みと謳っている^{うた}ので、尺度自体は安定しているらしい。調査項目から推察する限り、身長に関しては測っているようだが体重は測定しておらず、腕や脚の長さは測っているものの手や足の大きさまでは測っていないらしい。そして、測定された得点を特殊な計算方法で合計し、X L、L、M、S、X Sの5段階に分類し、その分類ごとに望ましいサイズの服や靴を提案してくれるらしい。さて、この尺度を用いて提供された服や靴は、どれくらい使い勝手がよいだろうか。

服や靴の場合ならサイズが合っているかどうかは、身につけてみれば一目瞭然であろう。それゆえに、このような「身体の大きさ尺度」といったいかがわしいものに振り回されることはなかろう。しかし、学級や学校生活の満足度とか風土といった尺度は、本当に問題点や好ましい点を浮き彫りにする上で必要な要素を過不足なく測っていると言えるのかを確認しているのだろうか。そうした尺度を用いようとするのは、何か困ったことがあるからであろうが、その困っていることを適切に測れているとの確証があって用いているのだろうか。また、測定結果に基づく分類が適用されることで、窮屈な思いを強いられることになる児童生徒が生まれてはいないのだろうか。直接には目に見えないものを測ろうとしているだけに、批判的に検討し、慎重に導入し、児童生徒に適用する必要があるだろう。基礎研究が十分に積み重ねられないうちに安易に実用化に踏み切っているのだとすれば、危険極まりない。科学的か否か以前の、研究者としての倫理に関わる問題と言えよう。

要するに、この項の見出しにある問いに対する答えとしては、そもそも科学的な裏付けがあるのかどうか曖昧なものしか他には存在せず、即効性はおろか、効果の有無すらわからない。科学的な裏付けを持ちつつ即効性のある方法を開発しようとしている研究者等はいるようだが、現時点で成功していると言える例は存在しないと思われる。ちなみに、「臨床的妥当性」なる表現が用いられていたりすることもあるが、それでよければ「血液型占い」も十分に妥当性を主張できてしまうことになるだろう。

3 どんなツールやプログラムを使ったのか

では、私どものプロジェクトの場合には、どうなのか。 —『他の手法や研究の批判をしているが、似たようなアンケートを用い、似たようなことを行っているではないか。プロジェクトで用いている尺度の妥当性や信頼性には問題ないのか。尺度が示した問題点を解消するために各学校が用いたツールやプログラムに関する効果検証はなされたのか』 — といった意見や疑問をお持ちの方が少なからずいるのではないか。そして、研究協力校が用いたツールやプログラムの詳細を教えてください、是非、取り入れてみたい、と思われている方もいるに違いない。

しかし、このような疑問を抱かれているとしたら、この報告書に書かれていることや今回のプロジェクトについて、全くの勘違いをされていると言わざるを得ない。確かに、今回のプロジェクトの成果を「アンケートの結果を踏まえて取組を行ったらいじめが減った」と表現したとすれば、前項で問題にした、「アンケートで問題点を診断し、それを踏まえて示された解決策に従って取組を行えばいじめが減る」という話と同じように聞こえたとしても無理はない。

そもそも、今回のプロジェクト研究では、特別なツールやプログラムの効果を検証しようとしたわけではないし、そうしたものをを用いてもらうよう依頼してもいない。これまで学校が行ってきた教育実践を大きく変えるというよりも、「学校基本方針」に沿って地道に授業改善や行事改善に取り組んでもらっただけのことである。また、検査や調査によって学級や学校の問題点を診断し、それに対する処方箋を示した上で、その処方箋の効果を測定するために各学校に取り組んでもらったという研究でもない。前節で取り上げたような検査や調査とは全く発想の異なる、むしろ正反対とも言える研究なのである。報告書を最初から素直に読んでもらえれば、そのことは分かるはずだが、ある種の先入観をもって読み進めると、非常にわかりにくかったり、混乱したりするに違いない。

私どもの「取組評価アンケート」で例示した8つの質問項目というのは、中学校区の話合いで用いることができるように共通にただけのものであり、特別な秘密などない。例えば、「学校が楽しい」という単純な質問に対して五択で回答してもらっているだけで、そこで得られた数値に特別な意味を込めていたり、専門的な知識に基づいて特別な解釈を行う必要が

あったりするものではない。大多数の人が大きくは変わらないイメージで受けとめるであろう、そんな文字通りの内容として受けとめてもらえばよい質問項目である。また、8つの質問項目を合計することもなければ、それらの分布を組み合わせて分類するなどの作業も行わない。これまでの研究の知見を踏まえて8項目をバランス良く選びはしたが、この通りでなければならぬわけではない。むしろ、教師の取組によって期待される児童生徒の変容を測ることのできる項目が入っていることの方が重要なので、学校評価アンケートなどをそのまま流用してもらってもかまわないくらいなのだ。

そもそも「取組評価アンケート」と称していることからわかるとおり、ここで得られる数値というのは、教師が行った教育実践が期待通りの成果を上げたのかを点検する際の手掛かり（指標）とするために、複数回の調査で比較できるように質問紙によって収集した児童生徒の姿にすぎない。簡単に言えば、教師による取組の点検に用いるための児童生徒の声、児童生徒からの評価である。だから、その数字が納得のいく値なのか、そうでないとなればなぜそうなったのかを分析し、取組のどこに問題があったのか分析を行う（診断を下す）のは、当然、取組を行った教師やそばで見ていた教師である。そして、改善策を立てる（処方箋を書く）のも教師である。

実際、今回のプロジェクトにおいても、国立教育政策研究所の研究官は、合同研究会の協議の様子を観察はしても、協議に口を挟んではいない。アンケートの数値は知っていても、日々の取組やその時々児童生徒の様子などを知らない者が、学校の取組を適切に点検できるはずがないからである。こうした研究官の立ち位置や学校との関わり方は、教師に代わって専門的に診断を行うことができると主張し、それを「売り」にしている有料の検査や調査における研究者等のそれとは、大きく異なっていることに気づいてほしい。

「アンケートで問題点を診断し、それを踏まえて示された解決策に従って取組を行えばいじめが減る」という言い方を例にして、その違いを説明しよう。ポイントは、その主語が誰なのかである。診断を下す（分析を行う）のは誰なのか、処方箋を書く（改善策を立てる）のは誰なのか、によって全く意味合いは異なってくる。また、診断（点検）の対象は児童生徒なのか、教師の取組なのか、違いを示すポイントと言える。

有料の検査や調査の場合には、問題点を診断するのは教師ではなく、検査や調査を開発した研究者等（研究者から研修を受けた者を含む）である。児童生徒の抱える問題点や学級や学校が抱える問題点を抽出できるようにと開発された測定尺度を用い、そこで得られた数値の解釈を行うのも研究者等である。また、問題点の原因や背景等の分析に際しても、個々の学校の置かれている状況や児童生徒の様子を直接に見ることはできないという前提に立つため、そうした要因の特定に使えるような項目を質問紙に盛り込んでおき、その回答結果を踏まえて、処方箋を書く。もちろん、研究者等が、である。

今回のプロジェクトの場合はそうではない。診断（＝分析）を行うのは教師である。しかも自分たちの取組の点検が目的で、児童生徒を診断したり点検したりすることはない。だから、児童生徒や学校の問題点を抽出できるかのような専門的な尺度は用いない。教師が行う取組の前後で児童生徒に期待した変容が見られたかどうかを手掛かりにして、取組に問題がなかったかを点検していく。問題点の原因や背景等の分析も、取組を行ったり、その場において児童生徒の様子を見ていたりした教師たちの意見交換によってなされていく。学校の置かれている状況や児童生徒の様子は、日々、直接に見て知っている。だから、原因分析に必要な項目をあらかじめ質問紙に盛り込んでおく必要もない。それどころか、本当に必要ななら直接に児童生徒に尋ねてみることもできる。「なぜ、学校が楽しくないの？」「学校が楽しくないとしたら、どんなとき？」と訊くだけのことである。それができる位置にいるのに、そうした位置にいない研究者のまねをして、本当に適切かどうか不明な限られた数の項目しか盛り込まれていない質問紙の範囲内だけで分析を行っていく必要などない。もちろん、次の学期に取組をどう変えていくのか改善策（処方箋）を書くのも教師である。

日々、現場の実践に立ち会うことまではできない研究者が、児童生徒や学校の問題点を探り出すことができそうと判断した質問項目と、その問題点の原因や背景を把握できそうと予想を立てた質問項目とを、限られたスペースに可能な範囲で盛り込んで作成した質問紙を準備し、その結果に基づいて、問題点の指摘から原因の分析、そして解決策に至るまでをも示そうとする。そんな学術研究を行う研究者の立場から考案されてきた手法をそのまま教育実践の場に持ち込み、直接に児童生徒を目の前にしている教師たちに代わって、質問紙によって集められた情報にのみ基づいた診断（分析）を研究者が行い、それを踏まえて思いついた処方箋をやはり研究者が示し、教師に実践を行わせた上で、研究者が問題点の解消・解決を図ろうとする。有料の検査や調査というのは、結局のところ、そういった学術研究の仕組みを応用して、研究者主導で教師に指示を与えて実践されるものなのである。

教育実践を科学的に検討するというと、科学的とされる学術研究の手法や考え方を教育実践に対して適用すれば実現でき

るものと安易に考える研究者がいる。その場合に行われていることというのは、教育実践を対象化し、学術研究の組上^{そじょう}に載せて、分析することに他ならない。そこでは、実践者としての教師も単なる分析の対象（主体ではなく客体）でしかない。分析するのも評価するのも全て研究者であり、そこから導かれた研究者の仮説に基づいて、教師は言われたとおりに実践を進める道具ということになる。教師の主体性を奪いながらの科学的な教育実践となれば、それはもはや研究者による教育実践に他ならない。実際、研究者の中には、「〇〇市の不登校を減らしたのは自分だ」と豪語する者もいる。

今回のプロジェクトが目指したのは、それとは全く異なった研究である。研究者のための研究、学術研究手法の教育実践への安易な適用などではない。多忙な教師を支援するという名目で、教師のなすべき役割を安易に肩代わりし、教師が自ら試行錯誤することで成果を上げる機会を奪いかねない、教師不在の研究者主導の研究でもない。今回のプロジェクトは、教育者が主体的に行った実践の効果を科学的に検証する手伝いをしながら、どのような条件下であれば実践者が主体的に取り組むことができ、それが効果へと結びつくのか、を探ろうとするものである。ここにある違いがお分かりいただけるであろうか。

ところで、教師が自ら行う診断(点検)や処方箋(改善策)が常に正しいとは限らない。とすれば、やはり専門的な知識を持った研究者等の助言はあった方がよいのでは、という意見もあろう。だが、教師の診断や処方箋が正しいかどうかは、大きな問題ではない。正しかったかどうかは、次学期末に実施する「取組評価アンケート」の結果が出れば分かることである。自分たちの診断や処方箋が正しそうかどうか、正しかったかどうか、研究者に対してお伺いを立てる必要などない。極端な言い方をすれば、たとえ診断が間違っている、偶然に処方箋が適合して効果を上げたのなら、それでも一向に構わない。取組によって状況が改善されたことに違いはないからである。もちろん、分析の誤りは確認しておく必要はあるとしても、である。

研究者であれば仮説が違った、分析が違ったということは失点になるが、教師にとっては教育実践がよいものになったのなら問題はない。試行錯誤を年に3回繰り返した結果、児童生徒の状況が教師の期待する方向に進んでいるのならそれでよい。教師の期待する方向が間違っていなければ、その結果として、間違いなくいじめは減る。いじめが減らなければ、教師の期待した方向が間違っていたということにすぎない。間違っていたのなら、次に改めていくだけのことである。

そうは言っても、同じ学校で働き、同じ児童生徒と向きあっているはずなのに、認識が異なる場合もあろう。だからこそ、全教職員が参加する話合いが重要になる。そして、その話合いの場が、一部の教師の主観や信念、思い込みを披露する場で終わったり、声の大きな教師によって他の教師が発言できずに建設的な話合いにならなかったりしたのでは困る。そこで、ある程度客観的に変化を捉えられる指標に基づくことと、点検が公正かつ網羅的に行われるようにチェックシートを利用することだけは、国立教育政策研究所からお願いした。そのことは、前にも触れたとおりである。好き勝手に雑談をして終わったりすることのないよう、話合いの目的や方向性がぶれないようにするためのツールを準備するとともに、途中で投げ出されることのないよう、見守った。

要するに、この項の見出しにある問いに対する答えとしては、いじめに特化した特別なツールやプログラムを実践したわけではないということに尽きる。教師の話合いがうまく進むようなツールは用いたが、教育実践として用いたツールやプログラムはない。重要なのは何を行うのかではなく、どのように行うのか、すなわち教育の専門家である教師が合同研修会で話合いを行い、認識を共有しながら手立てを工夫し、児童生徒の実態と教師の力量とに見合った取組を進めることこそが重要なのである。

4 終わりに

ある市の教育長が、予算をつけて有料の検査を全校に導入したことはいじめ対策が進んだと豪語するのを聞いたことがある。ところが、話を聞いていくと、特に成果が上がったという中学校では、「その結果を用いて、毎週先生方が話合いを行っている」とのことであった。年に2回しか実施していない検査の結果を、毎週議論するはずがない。検査の結果も活用されたかもしれないが、成果を上げた主たる理由は先生方が毎週、熱心に生徒のことを話合い、生徒と向きあいながら対策を進めた点にこそあると考えるべきであろう。そんな教師の姿勢や努力を評価せず、手柄を有料の検査のおかげと言い切る。今考えれば、予算をつけた自分の手柄と言いたかっただけなのかもしれない。

日本の学校教育は、30年以上も、いじめの問題に取り組んでいる。しかし、なかなか良い取組が見つからないまま、今に至っ

ている。だが、いじめに対する効果的な手立てというのは、恐らく出尽くしている。今まで誰も気づかなかった、誰も知らない、画期的な手立てというのは、恐らく残ってはいない。ところが、ある学級や学校で成果があったとされた手立てであっても、別の学級や学校では効果を上げなかったりするといった繰り返しの中で、有効な手立てはない、新しい何かが必要、と言われ続けてきただけなのではないか。

もちろん、これさえやれば、どんな学級や学校でもすぐさま効果があるといったような「万能の手立て」や「魔法のプログラム」があるわけではない。しかし、その時々^{その}の学校の状況や児童生徒の様子に見合った手立ては存在し、それを実施できれば効果がある、ということはある得よう。ただし、そうした手立てを正しく選ぶためには、その学校の児童生徒と日々向きあっている教師たちの認識と知恵を集め、決断を下していく必要がある。また、互いに欠けている点を補うようなチームワークも必要であろう。実は、日本のいじめ対策が成果を上げないのは、そうした仕組みが日本の学校に欠けているからなのではないか。個々の教師がせっかく良い取組を行っても、実施時期がバラバラだったり、方向がまちまちだったりすれば、児童生徒に対する力とはなっていない。教職員の認識を揃え、取組を一元化していくことができるかどうか^{そう}が重要なのである。

平成 10 年に当時の国立教育研究所（現国立教育政策研究所）が開催した「生徒指導国際フォーラム 1999」では、前年度に一つの中学校で試行したサイクルで取り組むいじめの未然防止の取組について、以下のように報告されている。

「何も、みんなが同じことをしなくていいわけですね。みんながそれぞれの分担の中で、それぞれの持ち場でやるんだけど、その時に大きな流れとして「どっち向いてるの」という共通のものがある。それが連携や協力ということの意味ですね。

ところが、そういう共通のものっていうのが、今までの学校には、あるはずなのにない。例えば年間計画って、どこの学校でもつくっているじゃないですか。なのにその年間計画をつくる時には、たいてい去年こうだったからこんなもんだろうという格好で、何もいじめを減らそうだとかそうした目標を掲げてはやっていない。例年通り、で流しちゃってる。

そうじゃなくて、せっかくやるんだったら、そこ^{そこ}のところで目標をかみ合わせていきましょうということで、ばかばかしいと感じても、この 5 段階（注：実態把握・課題の洗い出しと目標の設定・行動計画の策定・実行・点検のサイクルで取り組む）を踏んでみる。ばかばかしいと私が言ってしまうと身も蓋もないんですが、でも、そういう段階を押さえながらやっていくというところが、非常に単純なんだけれども、今のような学校の状況では非常に意味がある、というふうに感じています。」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター『生徒指導国際フォーラム 1999 ～ 2001 報告書集 「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり ～予防教育的な生徒指導の推進のために～』平成 15 年 1 月、34 ページ）

要するに、このときの調査研究によって得られた一つの知見が、教職員の認識の共有化と取組の一元化を達成することによっていじめの未然防止が図られる、というものであり、そのための有効な手立てとして、サイクルで取り組むことを示した。その後、平成 19 ～ 20 年度のプロジェクト研究「いじめ・暴力防止に関する指導方法の在り方についての調査研究」では、その知見に加え、更に中学校区を単位として取り組むことを試行する調査研究を行った。中学校区を単位として指定することにより、小中連携や小小連携が深まり、より成果が上がることにについて、以下のようにまとめられている。

「中学校だけで頑張るということではなく、また小学校が中学校と無関係に頑張っていけばよいということでもありません。中学校で顕在化する生徒の課題や問題は小学校時代から取り組むべき課題や問題であるとの意識に立った小学校の取組。そうした小学校の取組をきちんと受け継ぐ形でなされる中学校の取組。すなわち、校区で子供を育てていくという強い意識や自覚を持ち、具体的な取組を行っていくことが、学校種を超え、教職員に求められていると言えます。」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター「校区ではぐくむ子どもの力 いじめ・不登校を減らすヒント」平成 23 年 6 月、10 ページ）

こうした知見を踏まえ、平成 22 年度から始まる本研究所の調査研究事業『不登校の未然防止のための「魅力ある学校づくり調査研究事業」』においても、中学校区を単位として指定を行い、定期的にアンケート結果を活用しながらサイクルで取り組むことを求めた。今回用いたチェック・シートの原型もそこで用いられている。なお、この事業の第Ⅲ期（平成 26 ～ 27 年度）の成果については、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『PDCA × 3 = 不登校・いじめの未然防止 - 点検／見直しの繰り返しで、全ての児童生徒に浸透する取り組みを -』（平成 29 年 1 月）にまとめられている。本プロジェクトとは異なり、日本全国の 18 地域の中学校区において取組を実施した関係で、不登校の数字に関しては全国平均との比較を行い、いじめに関しては事前・事後の比較により、検証を試みている。

今回のプロジェクト研究は、こうした国立教育政策研究所が 20 年近くにわたって行ってきた科学的な実証研究の上に成

り立つものである。国立教育政策研究所、とりわけ生徒指導・進路指導研究センターでは、数多くの実証研究を行ってきた。そして、常に科学的な根拠を伴う形で提案を行ってきた。声高に「科学的」「実効的」と謳^{うた}うことはなかったが、日本でも、いや、世界でも希^{まれ}な「科学的かつ実効的」な提案を行ってきたと自負している。にもかかわらず、そのことを声高に謳^{うた}ってこなかった一番の理由は、国の研究機関が行う調査が科学的であろうとするのは当然のことだからである。科学的な根拠のない報告を行うということなど、あってはならないことだからである。また、もう一つの理由として、どのような調査研究であっても、所詮は限られたサンプルでの検証にすぎないという自覚があるからである。今回のプロジェクトを含め、世界規模で見てもサンプル数の大きなデータを収集してきたと言ってもよいが、効果検証に絶対ということはない。常に、間違っ^{まちが}た結果を導いていないかという自戒を持ち続けなければ、研究者としては失格であろう。

今後も、教育実践に携わる人や教育実践研究に携わる人にとって有用な情報を提供できるよう、様々な調査研究を行っていくことになると思うが、研究者のための研究ではなく、子供や教師のための研究を行っていきたいと思う。

参考資料

参考資料1 「いじめ質問紙調査」質問項目

参考資料2 どのように策定・実施したら、「学校いじめ防止基本方針」が
実効性のあるものになるのか？
－中学校区で取り組んだ2年間の軌跡－』

みなさんは、学校の友だちのだれかから、いじわるをされたり、イヤな思いをさせられたりすることがあると思います。

そうしたいじわるやイヤなことを、みんなからされたり、何度も繰り返されたりすると、そうされた人はどうしてよいかわからずにとても苦しい思いをしたり、みんなの前で恥ずかしい目にあわされてつらい思いをしたりします。

これからみなさんに質問するのは、そうしたいじわるやイヤなことを、むりやりされた体験や、反対に弱い立場の友だちにあなたがした体験についてです。

問5 いじわるやイヤなことには、いろいろなものがあります。あなたは、新学期になってから学校の友だちのだれかから、次のようなことをどのくらいされましたか。ア～カのそれぞれについて、一番近いと思う数字に、一つずつ○をつけていってください。

	1 週 間 に 何 度 も	1 回 く ら い	1 週 間 に く ら い	2 か 月 に く ら い	今 ま で 2 回 に く ら い	さ ぜ れ ん な ぜ ん か ん た
ア. 仲間はずれにされたり、無視されたり、 陰で悪口を言われたりした	1	2	3	4	5	
イ. からかわれたり、悪口やおどし文句、 イヤなことを言われたりした	1	2	3	4	5	
ウ. 軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして 叩 ^{たた} かれたり、蹴 ^け られたりした	1	2	3	4	5	
エ. ひどくぶつかられたり、叩 ^{たた} かれたり、 蹴 ^け られたりした	1	2	3	4	5	
オ. お金や物を盗 ^と られたり、壊 ^{こわ} されたりした	1	2	3	4	5	
カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをされた	1	2	3	4	5	

問6 では、あなたは、新学期になってから学校の友だちのだれかに、次のようなことをどのくらいしましたか。ア～カのそれぞれについて、一番近いと思う数字に一つ○をつけていってください。

ていってください。	1 週 間 に 何 度 も	1 回 く ら い	1 週 間 に く ら い	2 か 月 に く ら い	1 今 ま で 2 回 に く ら い	し な か っ た ぜ ん ぜ ん
ア. 仲間はずれにしたり、無視したり、 陰で悪口を言ったりした	1	2	3	4	5	
イ. からかったり、悪口やおどし文句、 イヤなことを言ったりした	1	2	3	4	5	
ウ. 軽くぶつかったり、遊ぶふりをして 叩いたり、蹴ったりした	1	2	3	4	5	
エ. ひどくぶつかったり、叩いたり、 蹴ったりした	1	2	3	4	5	
オ. お金やものを盗ったり、壊したりした	1	2	3	4	5	
カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをした	1	2	3	4	5	



どのように策定・実施したら、
「学校いじめ防止基本方針」が
実効性のあるものになるのか？

— 中学校区で取り組んだ2年間の軌跡 —

平成28年6月

生徒指導・進路指導研究センター

本冊子について

国立教育政策研究所は、定点観測的に行う「いじめ追跡調査」を18年間にわたって続けてきました。『いじめ追跡調査 2013-2015』(平成28年6月)は、2013年度(平成25年度)から2015年度(平成27年度)までの3年間の調査結果を中心に、いじめの実態がどうなっているのかを紹介したものです。

2013年と言えば、「いじめ防止対策推進法」が施行されるとともに、国の「いじめ防止基本方針」が策定された年に当たります。さらに、2014年度からは日本のほとんどの学校において「学校いじめ防止基本方針」が策定され、2015年度末には100%の学校が策定を終えていたようです。つまり、『いじめ追跡調査 2013-2015』は、法律の施行に伴う一連の動きによって学校のいじめ問題がどのように変化したのかを確認できる、貴重な資料と言えるでしょう。

では、実際にどのような変化が見られたのでしょうか。その中身を見てみると、

…2006年秋のいじめの第3次社会問題化や2012年夏の第4次社会問題化の時期、それに続く「いじめ防止対策推進法」制定に至る時期やその後の時期、等においても、特に急変はしていない… (同書5ページ)

という全体に関する記述があり、

…いじめの社会問題化や、法律の施行を受けた「学校いじめ防止基本方針」の策定により、加害行為につながりかねない言動をやめさせようとする気運が小学校において高まった可能性… (同9ページ)

といった変化を指摘しながらも、

…多くの子供が入れ替わり加わる「暴力を伴わないいじめ」の場合、一部の子供が加害を控えても、他の子供が行為を続けていれば被害者は減らない… (同9ページ)

と指摘し、必ずしも大きな変化にはなりえなかった、と結論づけています。

本冊子は、各学校に策定が義務づけられた「学校いじめ防止基本方針」を、どのように策定し、実施に移せばいじめが減少するのか(実効性が増すのか)を検証することを目的に企画・実施された研究成果の一部を紹介するものです。詳細な検証結果は正式な報告書に譲るとして、本冊子では各学校の参考になると思われる部分を先取りしてまとめました。

各学校の「学校いじめ防止基本方針」を再検討する等の役に立てていただければ幸いです。

平成28年6月

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター



目 次

本冊子について	2
■二つの中学校区が、チャレンジ！	4
■依頼したのは、サイクルの取組！	6
■成果の鍵、合同研修会！	8
■認識の共有から、共通実践へ！	10
■小小連携・小中連携が、結実！	12
■2年間の研究からの、知見！	14
■資料編	
「取組評価アンケートの例（「社会性変容調査」改訂版）	16
「見直し」の際に用いるチェックシートの例	18

二つの中学校区が、チャレンジ！

研究の目的

「学校いじめ防止基本方針（以下、「基本方針」）」の策定や実施に当たっては、中学校区単位で小中学校が連携して取り組むことで、より実効性を高めることができる（いじめを減らせる）—— 今回の研究の目的は、この仮説の実証でした。

2013 年（平成 25 年）に「いじめ防止対策推進法」が施行されたことにより、全ての日本の学校は「基本方針」を策定することが義務づけられました。しかしながら、それらは本当に実効性のあるものになっているのか、形だけのものに終わっていないかといった疑念が、多くの人々の脳裏をよぎっているのではないのでしょうか。なぜなら、法律の施行後もいじめが原因と疑われる自殺事案が、各地で起きているからです。

各学校が策定を義務づけられている「基本方針」が実効性のあるものになるためには、あるいはより一層効果的なものになるためには、どのような形で策定・実施されることが望ましいのか。そんな疑問に対して導かれた一つの答えが、冒頭の「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」という形でした。

前提となった認識

「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」という考えに至った背景には、大きく二つの認識が関わっています。

一つは、中学校区での取組は一般に成果を上げやすい、との認識です。国立教育政策研究所の「魅力ある学校づくり調査研究事業」では、中学校区単位で不登校やいじめの未然防止に取り組んでもらうことによって成果を上げてきました。また、この事業自体も、国立教育政策研究所が以前から蓄積してきた知見に基づき、中学校区を単位として指定を行いました。

もう一つは、同じ中学校区内にある複数の小学校が大きく異なる「基本方針」のもとに取組を行ったとしたら、中学進学後に起きるトラブルはむしろ増す可能性がある、との認識です。例えば「どのような行為がいじめなのか」について、各小学校が独自に指導を行えば行うほど、中学進学後に出身小学校間の指導の違いが際立つことになります。その結果、出身小学校が異なる生徒同士の間で、一つの行為をめぐる、「いじめだ」「いじめではない」等のトラブルを生みかねません。

協力校の選定と成果

そこで、中学校区で連携して「基本方針」の策定・実施に取り組んでもらい、その結果を検証する調査研究を実施することにしました。その際、いじめが減ったかどうかの効果測定には、国立教育政策研究所が実施してきた「いじめ追跡調査」の調査票を用いることにしました。学校の報告に基づく「認知件数」を効果指標としたのでは、客観性や信頼性の点で疑義を持たれかねないと判断したからです。

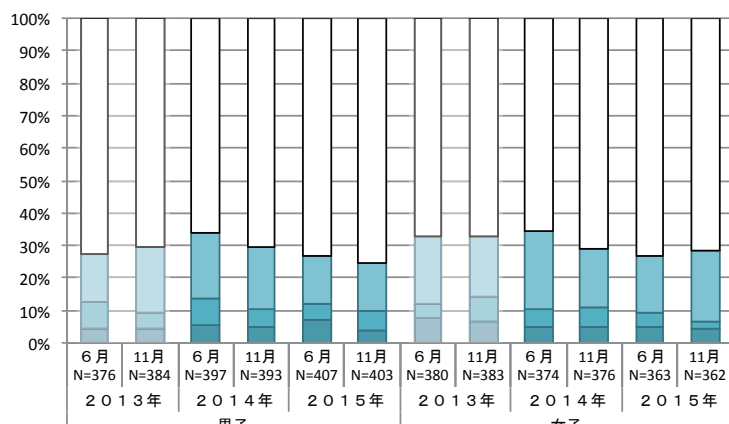
そこで、国立教育政策研究所が「いじめ追跡調査」を実施してきた市と規模や地域環境が類似した中部地方の市において、「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」に取り組んでもらうことにしました。各学校の「基本方針」が策定・実施される 2014 年以降の変化を検証できるよう、「いじめ防止対策推進法」が公布された 2013 年から「効果測定用調査」を準備し、2014 年からは市内の二つの中学校区（それぞれに 2 小 1 中、計 6 校）に校区での取組をお願いしました。

右ページに示したのは、『いじめ追跡調査 2013－2015』で示されているグラフと同じ書式で研究協力校の中学校 1～3 年生の被害経験率と加害経験率の推移を示したものです。追跡調査の同時期の結果と見比べると、2 年間の取組がそれなりの成果を上げたかと判断していただけるのではないのでしょうか。

結果は、・・・

いじめが減った!?

問5ア. いじめ被害：仲間はずれ、無視、陰口



□ぜんぜん	72.9	70.3	66.0	70.2	73.2	75.4	67.1	67.4	65.8	71.3	73.3	71.3
■今までに1～2回	14.6	20.6	20.2	19.3	14.7	14.9	20.8	18.5	23.8	17.6	17.4	22.1
■月に2～3回	8.0	4.9	8.3	5.3	5.2	5.7	4.5	7.6	5.6	6.4	4.7	2.2
■週に1回以上	4.5	4.2	5.5	5.1	6.9	4.0	7.6	6.5	4.8	4.8	4.7	4.4

(参考) →

『いじめ追跡調査 2013 - 2015』の被害経験率のグラフ。

同じ時期に明確な減少傾向は見られない。

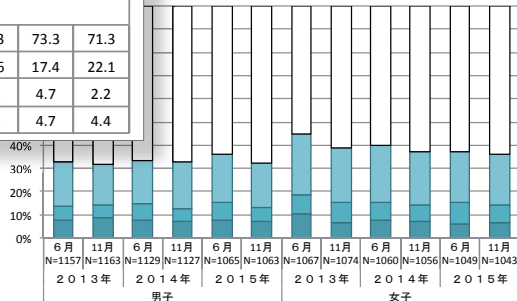
(出典:『いじめ追跡調査 2013 - 2015』20 ページ)

← 研究協力校

左の図は、研究開始の前年(2013年。区別しやすいように半透明で表示)と研究期間中の2014年～2015年について、「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験率(中学1年生～3年生の合計)を示したものの。

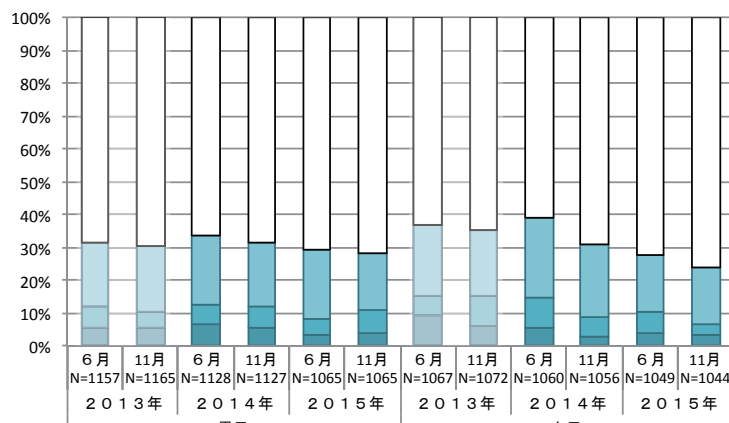
被害経験率が研究期間中に減少していき、取組が効果を上げたことを窺わせる。

いじめ被害：仲間はずれ、無視、陰口



□ぜんぜん	67.4	68.2	66.8	67.3	64.0	67.8	55.3	61.4	60.2	63.0	63.0	63.7
■今までに1～2回	18.7	17.7	18.4	20.1	20.7	19.0	26.3	23.4	24.2	22.6	21.7	22.1
■月に2～3回	6.1	5.4	6.9	5.3	7.7	6.1	7.9	8.8	7.7	7.0	9.0	7.5
■週に1回以上	7.9	8.7	7.9	7.3	7.6	7.1	10.5	6.5	7.8	7.4	6.3	6.8

問6ア. いじめ加害：仲間はずれ、無視、陰口



□ぜんぜん	68.4	69.8	66.5	68.7	70.6	71.9	63.2	64.5	60.8	69.1	72.2	76.0
■今までに1～2回	19.7	19.8	20.9	19.1	20.8	17.2	21.3	20.4	24.3	21.8	17.4	17.1
■月に2～3回	6.1	4.7	6.0	6.4	4.9	6.7	6.3	9.1	9.1	6.1	6.6	3.6
■週に1回以上	5.9	5.7	6.5	5.9	3.7	4.2	9.2	6.0	5.9	2.9	3.9	3.3

(参考) →

『いじめ追跡調査 2013 - 2015』の加害経験率のグラフ。

同時期に明確な減少傾向は見られない。

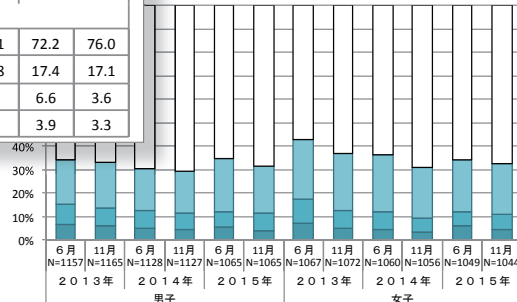
(出典:『いじめ追跡調査 2013 - 2015』22 ページ)

← 研究協力校

左の図は、研究開始の前年(2013年。区別しやすいように半透明で表示)と研究期間中の2014年～2015年について、「仲間はずれ・無視・陰口」の加害経験率(中学1年生～3年生の合計)を示したものの。

加害経験率が研究期間中に減少していき、取組が効果を上げたことを窺わせる。

いじめ加害：仲間はずれ、無視、陰口



□ぜんぜん	65.7	66.9	69.4	70.7	65.4	68.6	57.1	62.9	63.7	69.0	65.7	67.5
■今までに1～2回	19.1	19.5	17.8	17.8	22.4	20.0	25.3	24.3	24.2	21.8	22.3	21.6
■月に2～3回	8.5	7.7	7.5	6.8	6.8	7.5	10.1	7.6	7.5	5.9	6.1	6.3
■週に1回以上	6.7	5.9	5.2	4.6	5.4	3.8	7.5	5.2	4.6	3.3	5.9	4.5

依頼したのは、サイクルの取組！

協力中学校区への依頼

「いじめが減った！」と聞くと、何か特別なイベントを開いた、何か特別な授業を行った、何か特別なトレーニングを実施した、等を思い浮かべられるかも知れません。しかし、国立教育政策研究所がお願いしたのは、「基本方針」が適切かどうかを中学校区単位で定期的に「点検」「見直し」しながら実施していくことでした。とりわけ、①計画的な未然防止、②速やかに情報共有と対応ができる体制、という「基本方針」の二つの柱（「生徒指導リーフ 13 『学校いじめ防止基本方針』年度当初の確認点」を参照）を、繰り返し確認しながら進めてもらうことでした。

別な言い方をすれば、「いじめ防止対策推進法」に関連して国立教育政策研究所が公表してきた『生徒指導リーフ増刊号 1 いじめのない学校づくり ～「学校いじめ防止基本方針」策定Q & A～」』や『生徒指導リーフ増刊号 2 いじめのない学校づくり 2 ～サイクルで進める生徒指導：点検と見直し～』に示されているとおりに、サイクルで「基本方針」の策定・実施を進めること、ただしそれを中学校区の全教職員で進めていくこと、でした。

そのことを教職員の具体的な行動という観点から整理すると、以下の三点に集約できます。

- ▶中学校区の全教職員が3学期制を前提としたサイクルに合わせて「点検」と「見直し」を行い、全ての子供に対して年間を通して「基本方針」に沿った働きかけを行う。
- ▶中学校区の全教職員が校区内の学校・学年の「点検」「見直し」結果を共有した上で働きかけが行えるよう、合同研修会等で交流する。
- ▶中学校区の全教職員が合同研修会等で共通の問題意識で話し合いが行えるよう、「点検」の前提となる子供の実態把握には共通の「取組評価アンケート」を用いる。

国立教育政策研究所の役割は、「取組評価アンケート」（16～17ページ参照）の実施・集計を年に3回支援すること、学校の取組を見たり、状況報告を受けたりしながら、「効果測定用調査」を年2回実施・分析することでした。（右ページ参照）

期待したのは教職員の変容

いじめに対する取組となると、どうしても被害を受けた子供へのケアや加害を行った子供への指導をどうするか、といった事後対応の取組がイメージされがちです。そうした事後対応自体は必要なことですが、何より大切なことは「未然防止」、すなわちいじめが起きないように全ての子供に対して働きかけていくことです。具体的には、国立教育政策研究所『いじめに備える』（8～9ページ）に書かれているとおり、教職員による「居場所づくり」（学校をどの子供にとっても安全・安心な場にする）と、子供同士の「^{きずな}絆づくり」のための場づくり（全ての子供が活躍できる場や機会を準備すること）を進めるといったことです。「全ての子供に目を光らせる」といった、いわゆる「早期発見」とは異なる点に注意して下さい。

しかし、「学校なら実施していて当たり前の取組」と言われかねない「未然防止」の取組が本当の意味で実施されていくためには、全教職員が認識を共有し、行動できるように変わることが求められます。今回の「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」という研究を通して国立教育政策研究所が期待したのは、以下に示すような教職員の変化でした。

- ▶小学校の教職員がいじめについて軽く受け流してしまわないよう、中学校の教職員の認識やノウハウが小学校の教職員に伝わること。
- ▶小小連携・小中連携を通して学校間・学校段階間の壁を越えることにより、同じ学校内の学級や学年の壁を越えて情報交換・情報共有できる教職員集団に変わること。
- ▶小学校と中学校で、子供に対する指導（働きかけ）が引き継がれていく教職員集団に変わること。

そして、こうした変化を生み出す鍵が、全教職員が参加する年3回の合同研修会でした。

2013 年度（事前調査）

- 6 月：効果測定用調査実施（客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」）※「いじめ追跡調査」の調査票を使用
- 11 月：効果測定用調査実施（客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」）※「いじめ追跡調査」の調査票を使用
- 3 月：取組評価アンケート実施（サイクルで取り組むための実態把握）※「社会性変容調査」の調査票を使用

2014 年度（研究初年度）

- 5 月：6 校がそれぞれに策定した「平成 26 年度学校いじめ防止基本方針」報告 ※国立教育政策研究所に対して。以下同じ
- 6 月：効果測定用調査実施（客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」）
- 7 月：取組評価アンケートの実施（サイクルで取り組むための実態把握）
- 8 月：3 校合同研修会開催（取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」）※二つの中学校区ごとに開催
- 9 月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告
- 11 月：効果測定用調査の実施（客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」）
- 12 月：取組評価アンケートの実施（サイクルで取り組むための実態把握）
- 1 月：3 校合同研修会開催（取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」）※二つの中学校区ごとに開催
- 同 月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告
- 3 月：取組評価アンケートの実施（サイクルで取り組むための実態把握）
- 同 月：3 校合同研修会開催（取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」）※二つの中学校区ごとに開催

2015 年度（研究 2 年度）

- 4 月：合同研修会でまとめた「見直し」結果、と
各中学校区の相談を踏まえた 6 校の「平成 27 年度学校いじめ防止基本方針」の報告
- 6 月：効果測定用調査の実施（客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」）
- 7 月：取組評価アンケートの実施（サイクルで取り組むための実態把握）
- 8 月：3 校合同研修会開催（取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」）※二つの中学校区ごとに開催
- 9 月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告 ※国立教育政策研究所
- 11 月：効果測定用調査（客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」）
- 12 月：取組評価アンケートの実施（サイクルで取り組むための実態把握）
- 1 月：3 校合同研修会開催（取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」）※二つの中学校区ごとに開催
- 同 月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告 ※国立教育政策研究所
- 3 月：取組評価アンケートの実施（サイクルで取り組むための実態把握）
- 同 月：6 校合同研修会開催（取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」）※二つの中学校区合同で開催

2016 年度（事後調査）

- 4 月：合同研修会でまとめた「見直し」結果、と
各中学校区の相談を踏まえた 6 校の「平成 28 年度学校いじめ防止基本方針」の報告

赤字は、研究全体の効果測定のために、国立教育政策研究所が実施・分析を行う調査

橙字は、中学校区の「点検」「見直し」のために、国立教育政策研究所が実施・集計を手伝う調査

青字は、中学校区の全教職員が参加する合同研修会

成果の鍵、合同研修会！

合同研修会で行ったこと

では、この合同研修会に、何か特別な秘密があったのでしょうか。例えば、著名な講師を招いていじめを減らす秘策を伝授してもらうといったことが行われたのでしょうか。答えは、「ノー」です。先にも触れたとおり、中学校区の全教職員が「基本方針」に沿った取組に関する情報を共有し、定期的な「点検」「見直し」によって「基本方針」の策定・実施をサイクルで進めていくための研修会です。特別な研修を行う必要など全くなく、以下のような一般的な流れで行われました。

開会挨拶(5分)～本日の流れとリーダーチャートの説明(20分)～分科会場へ移動(5分)～グループ協議Ⅰ(30分)～グループ協議Ⅱ(30分)～休憩・移動(10分)～全体会(60分)～全体協議・閉会(20分)

小学校の場合には、グループ協議Ⅰでは各校ごとに4年生から6年生までの三つの学年グループ(1～3年生の教師は、ペア学年の話し合いに参加)別に、グループ協議Ⅱでは二校合同で同じく三つの学年グループ別に、協議を行います。中学校の場合には、グループ協議Ⅰでは1～3年生の学年別に、グループ協議Ⅱでは必要に応じてテーマ別や校務分掌別、特に必要がなければそのまま学年別で協議、という形です。全体会ではA小4年、B小4年、AB合同の4年、A小5年、…、C中3年といった順で、グループ協議で話し合われた内容(「点検」と「見直し」の結果)を報告します。そして、全体協議では他学年に対する質問や感想、他の学年や学校に伝えたいことなどが話されます。

指標を手掛かりに情報共有

年に3回、中学校区の全教職員が集まる合同研修会という大変な手間をかけているとしても、それだけで成果が現れるはずがない、と感じられるかも知れません。しかし、いじめ自殺事案が起きた学校を思い浮かべてもらえれば分かるのですが、そうした学校に共通しているのは、何よりも教職員間の認識に差がある、情報が共有されていない、といった点です。

全国の学校に目を転じて、「基本方針」は一部の教職員だけで策定し、他の教職員には紙で配布しただけ、という学校は少なくないようです。あるいは、いじめに限らず、話し合いの時間の多くは「声の大きい」一部の教職員だけが一方的に話をしている、という学校も散見します。また、PDCAサイクルで取り組むつもりで時間を設定したにもかかわらず、取組の基になる客観的な資料(子供の実態を示すアンケート結果等)が準備されていなかったり、自分たちの取組の「点検」ではなく「気になる子」についてあれこれ「点検」(?)することに終始したり、という勘違いも多いのではないのでしょうか。

※「点検」と「見直し」のための話し合いについては、国立教育政策研究所が発行している「生徒指導リーフ16 PDCAのCは、『評価』か『点検』か?」と「生徒指導リーフ17 PDCAのPは、単なる『計画』か?」が参考になります。

今回の研究では、各学校の取組が「基本方針」どおりに進んでいるかどうかを「点検」する指標(手掛かり)として、「取組評価アンケート」の中から「未然防止」と深く関わる12項目を選び、その学期の前後の回答の変化がわかるよう「リーダーチャート」(例えば、8月の研修会では3月と7月のデータ)を準備しました。また、話し合いの目的が「点検」と「見直し」であることがブレないように、『生徒指導リーフ増刊号2』で示した『「点検」と「見直し」のためのチェックシート」(本冊子18～19ページ)を用いました。実際に使用されたものを、参考までに右ページに示しました。

どちらも無料で公開されている資料を用いた簡便なものです。国立教育政策研究所の調査研究事業等で実績を積んでいる資料とは言え、特別な秘密がある、専門家が複雑な分析を行っている、等ではありません。どの学校でも自前で準備できる物です。重要なことは、教職員が各自の主観のみに基づいて話し合うのではなく、子供の実態を反映した共通の客観的指標を踏まえて話し合い、互いの認識を擦り合わせて「認識の共有」に至ることです。

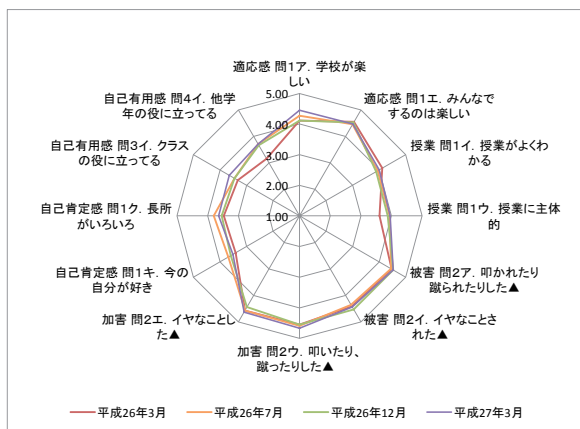
全員参加が前提となった合同研修会を少し無理をしてでも開くのは、その目的のためなのです。

用いたのは、・・・

こんなツール！

	A小6年生	平成26年 3月	平成26年 7月	平成26年 12月	平成27年 3月
適応感	問1ア. 学校が楽しい	4.12	4.27	4.12	4.45
	問1エ. みんなでするのは楽しい	4.55	4.45	4.52	4.47
授業	問1イ. 授業がよくわかる	4.12	3.94	3.88	4.00
	問1ウ. 授業に主体的	3.61	3.94	3.88	3.96
被害	問2ア. 叩かれたり蹴られたりした▲	4.47	4.45	4.53	4.53
	問2イ. イヤなことされた▲	4.41	4.35	4.53	4.43
加害	問2ウ. 叩いたり、蹴ったりした▲	4.55	4.59	4.55	4.67
	問2エ. イヤなことした▲	4.57	4.57	4.43	4.63
自己肯定感	問1キ. 今の自分が好き	3.41	3.69	3.59	3.51
	問1ク. 長所がいろいろ	3.47	3.80	3.55	3.65
自己有用感	問3イ. クラスの役に立ってる	3.33	3.45	3.45	3.65
	問4イ. 他学年の役に立ってる	3.16	3.71	3.66	3.71

▲は反転項目。高数値が好結果。



← 取組評価用レーダーチャート

「社会性変容調査」（本冊子 16 ～ 17 ページ所収）の中から、集団づくりに関わる項目（「適応感」と表現）、授業づくりに関わる項目（「授業」と表現）、暴力やいじめを受けた経験（「被害」と表現）、暴力やいじめを行った経験（「加害」と表現）、肯定的な自己評価に関わる項目（「自己肯定感」と表現）、他者との関わりから生じた肯定的な自己評価に関わる項目（「自己有用感」と表現）の計 12 項目を選び、五段階評価の平均値で表したものを。学年グループや合同学年グループ等で話し合う際の基礎資料として使用。

どの項目も、数値が大きくなる（チャートが外に広がる）ほど好ましい結果となるように表示。（以下、同様の処理）

※今回の研究に際して、2014 年度 3 月の合同研修会用に国立教育政策研究所で作成・提供したものを掲載。

↓ 点検と見直しのためのチェックシート

『生徒指導リーフ増刊号 2 いじめのない学校づくり 2 ～サイクルで進める生徒指導・点検と見直し～』（22 ～ 23 ページ）所収のチェックシート。

※ 2014 年 8 月の合同研修会で作成された後、清書して国立教育政策研究所に報告されたものを掲載。

【参考】

点検と見直しのためのチェックシート （「学校いじめ防止基本方針」版）

（記入年月日）平成（26）年（9）月（3）日
（ A 小 ） 学 校 （ 6 ） 年 部

※該当するものに「レ」を記入し、指示に従って進んでください。「原因」や「改善策」等の欄がある場合は、話し合いの結果を簡潔に、具体的に記入してください。

1. 「学校いじめ防止基本方針」に記された「目標」（主に「短期的目標」。時期によって、「中・長期的目標」は、期待どおりに達成されましたか？「目標」の根拠となった「客観的指標」（今自分と前自分）の結果に基づいて、答えください。

□十分に達成された（期待どおりに、「客観的指標」が改善された） → 3に進む
□不十分ではあるが、達成された（期待ほどではないが、「客観的指標」が改善された） → 2に進む
□達成されなかった（「客観的指標」が改善されなかった） → 2に進む

2. 十分に達成されなかった原因は、どこにあると考えられますか？次の（1）～（7）について検討して下さい。

（1）「課題」について（※方針策定前に実施した実態把握に基づき、改善すべきと判断された児童生徒の姿）

□「課題」の洗い出しは、適切であった（「客観的指標」に基づいていた） → 2の（2）に進む
□「課題」の洗い出しが、不適切であった（「客観的指標」に基づいていなかった） ↓下に記入
原因：比較的、落ち着いて問題のな、学年としてとらえていたため、十分な洗い出しが行われていなかった。
改善策：月回の面談で課題が洗い出されたため、2学期に9月7日改善する。 → 2の（2）に進む

（2）「目標」の設定について（※主に「短期的目標」。時期によって、「中・長期的目標」も含む）

□「（実態を踏まえた）課題」に対する「目標」の設定は、適切であった → 2の（3）に進む
□「（実態を踏まえた）課題」に対する「目標」の設定が、不適切であった ↓下に記入
原因：客観的指標に基づいた目標設定ではなかった。学年により目標が共有できていなかった。
改善策：客観的指標に基づいた課題を洗い出し、学年により目標を共有する。 → 2の（3）に進む

（3）「目標」を実現するための「行動計画」について（※個々の取組を年間計画に落とし込んだ年間計画）

□「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等は、適切であった → 2の（4）に進む
□「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等が、不適切であった ↓下に記入
原因：
改善策： → 2の（4）に進む

（4）「行動計画」に記された取組の実施について（※各学年で予定された取組の実施状況）

□「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施された → 2の（5）に進む
□「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施されなかった ↓下に記入
原因：

改善策： → 2の（5）に進む

（5）「目標」を意図した取組の実施について（※「目標」達成のための取組という教師の自覚）

□各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った → 2の（6）に進む
□各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識しないうまま行った ↓下に記入
原因：

改善策：学年により、目標に対する意識が十分でなかった。
学年により目標を設定し、意識付けを行っていく。 → 2の（6）に進む

（6）教師の取組状況について（※個々の教師の役割や児童生徒への声かけ等）

□個々の教師や学年としての具体的な動き・めあてが共有されていた → 2の（7）に進む
□個々の教師や学年としての具体的な動き・めあてが共有されていなかった ↓下に記入
原因：

改善策：学年により、十分な話し合いができていなかった。
常に話し合いの時間をとる、共有していけるかと確認する。 → 2の（7）に進む

（7）各取組時における児童生徒の活動状況について

□児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた → 3に進む
□児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった ↓下に記入
原因：

改善策： → 3に進む

3. 「方針」の策定時に重視した「客観的指標」以外に、どのような変化が見られましたか？

□他に、変化した「客観的指標」はなかった → 4に進む
□他に、改善された「客観的指標」があった ↓※項目ごと（類似する複数の項目ごとでも可）に簡潔に記載理由として考えられること（ ）について → 4に進む
□他に、悪化した「客観的指標」があった ↓※項目ごと（類似する複数の項目ごとでも可）に簡潔に記載理由として考えられること（ ）について → 4に進む

4. 今後の取組を進めるに当たって修正・改善したいこと

目標達成のために具体的な取組と学年・共有し、教師の意識から実践していく。

認識の共有から、共通実践へ！

「点検」「見直し」から「実践」へ

もちろん、「認識の共有」がいくら大切であるとは言え、合同研修会の情報交換・情報共有だけで終わったのでは成果に結びつくとは限りません。合同研修会の様子を観察させていただいた印象では、合同研修会に参加したほとんどの教職員の心の内にそれなりの「反省」と、何がしかの「見直し」の意識が生まれたと感じました。しかし、個々の教職員の意識の変化というレベルにとどまる限り、日々の授業が始まるとともに意識が薄れたり、予定した行動が後回しにされたりしがちになることも、経験的に分かっていることです。全ての子供に対して全教職員が計画的に働きかけができるためには、教職員の意識を低下させたり、散漫にさせたりしない工夫が必要です。

そうは言っても「言うは易く、行うは難し」ということが、前ページに示したチャートからも分かります。3月から7月にかけてのA小学校の6年生の変容は、一部の項目を除けばおおむねプラスの変化でした。それを受けた前ページ下のチェックシートの書きぶりも、「取組が不十分だった」と謙虚ではあるものの、対策という点ではやや漠としており、強い危機感を感じられません。ところが、その後の7月から12月にかけての変容を見てみると、一部の項目を除けば12月の値は7月と比べ軒並みマイナスの変化です。この結果を受けた1月の合同研修会での「点検」「見直し」があり、12月から3月にかけての変容ではプラスの変化とマイナスの変化の項目が半々くらいになっています。

紆余曲折とも言える子供の変化の背景に、教職員のどのような話し合いや取組があったのでしょうか。

サイクルの継続→子供の変化

右ページに示したのは、上段右が「A小学校いじめ防止基本方針」の抜粋、上段左が12月の結果を受けてA小学校がまとめた「点検」と「見直し」（2学期分）の抜粋です。後者は、1月の合同研修会の際に各学年グループが作成した「点検と見直しのためのチェックシート」を学校全体でまとめた資料になります。【6年生】の記述について、見てみましょう。

- 2学期当初：冒頭の「設定された課題」には、「基本方針」（上段右）の「いじめ防止具体策」の中から7月のアンケート結果を踏まえて絞り込まれた4項目が記されています。そして、具体的にどのような働きかけによってそれらの課題を実現しようとしていたのかが続いています。
- 2学期末のアンケート結果：ここには、上述の計画に沿って過ごしたはずの2学期の取組を、12月のアンケート結果を踏まえて「点検」した結果が記されています。◎や△の記号は、それが期待とおりであったか否かを意味します。
- 3学期の取組：ここには、これからどのようにしていくのかという「見直し」結果が記されています。

このような「点検」と「見直し」が各学校の各学年グループ全てで行われたことは、言うまでもありません。ただし、学校や学年によって「気になる点」は共通であったり異なっていたりしますから、各学校・各学年の実践が全く同じ内容や方法であったとは限りません。実際、成果の現れた部分や現れた時期が違っていたり、進んだり戻ったりもしています。例えば、右ページ下段には協力校の6年生の変容を各学校別に示しましたが、学校ごとにズレが生じていることが分かります。

しかし、いずれの学校・学年も、各校の「基本方針」、とりわけ「未然防止」についての「取組評価アンケート」の結果を踏まえた「点検」「見直し」を行っています。似たようなゴールを目指しつつも、そこに至る道筋には一定の幅があったり、異なる選択肢が存在したりする中で、互いの「点検」「見直し」の結果を意識しつつ、時には助言を受け、時には助言ををする中で、個々の教職員が意識を高め、維持することに、合同研修会やその後の話し合いが貢献したものだと思われます。

連携や共通実践と言った場合、ややもすれば形を揃えることに走りがちです。しかし、形だけ揃えたところで、個々の教職員の意識がバラバラであれば、成果は期待薄です。「認識の共有」を前提として初めて、子供に伝わる力が生まれるのです。

そこでは、・・・

試行錯誤の繰り返し！

A小学校いじめ防止学校基本方針の「点検」と「見直し」（2学期）

【6年生】

②学期当初

- ・設定された課題：「わかる授業」、「学習規律の徹底」、「体験活動の充実」、「児童会活動の充実」
- ・1学期に引き続き行うこと：話し合い活動の場の設定、児童会活動への積極的参加の声かけ、基礎・基本の復習プリント
- ・改善点：運動会や修学旅行などの行事で目標を持たせ、「友だちのよいところ」を見つけさせ長所に気づかせる、分かりやすい板書やワークシート、机間巡視時の丸付け法などでその場で褒める

②学期末のアンケート結果

- ◎「みんなでするのは楽しい」と「いじめ被害」に少し改善←2学期はみんなで協力する学校行事が多く、それぞれで目標を持たせ、取り組ませたためと考える。
- △「自己有用感」はあまり変化がなく、「自己肯定感」は減っている←「異学年交流」において一人一人に責任箇所を持たせ、達成感を味わせた。感謝の声かけが全体への声かけにとどまっていた。
- △「授業が分かる」に改善が見られなかった←行事に時間をかけたため教材研究が不十分、個別指導が十分でなかった

③学期の取組

- ・2学期に引き続き行うこと：朝のプリント学習、教材研究と机間指導、「よいところ見つけ」
- ・「自己有用感」「自己肯定感」を高める取組：縄跳び集会の前に1年生に縄跳びを教える、トイレ掃除・配膳室の手伝い時に下級生からの感謝の言葉、A小集会で班長だけでなく班員全員に目当てと反省を書かせて担当教師が感謝のコメント、帰りの会で「よいところ見つけ」
- ・「適応感」を高める（分かる授業）の取組：中学校に向けて基礎基本を重点に苦手なところを指導

【5年生】 （略）

【4年生】 （略）

【全学年】

- ・全体に取組への意識が低下しているのではないかな。いじめの未然防止への意識を高めていく必要がある。

平成26年度A小学校いじめ防止基本方針

本方針は、いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）第十三条により、A小学校のすべての児童が安心して充実した学校生活を送ることができるよう、いじめ防止を目的に策定しました。

1 いじめの定義といじめに対する基本的な考え方 （略）（「いじめ防止対策推進法」より）

2 いじめ防止等の対策のための組織 （略）

3 いじめ防止具体策（年間計画は別紙参照）

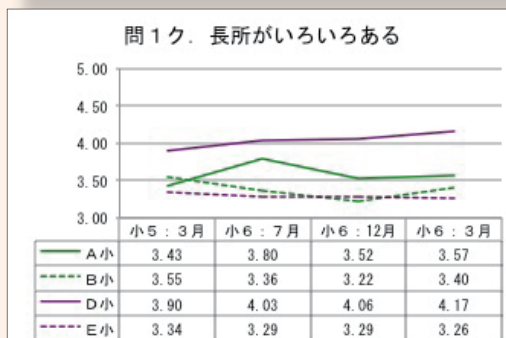
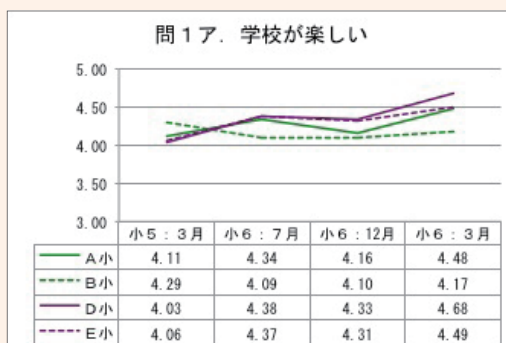
（1）いじめ未然防止のための取組

いじめを防止するには、すべての児童がいじめに巻き込まれる可能性があるものとして全員を対象に事前の働きかけ、すなわち未然防止の取組を行うことが最も有効な対策である。そのためには、児童一人一人の自己有用感を高め、認め合える風土を醸成していくことが大切であるため、以下の事項に重点的に取り組む。

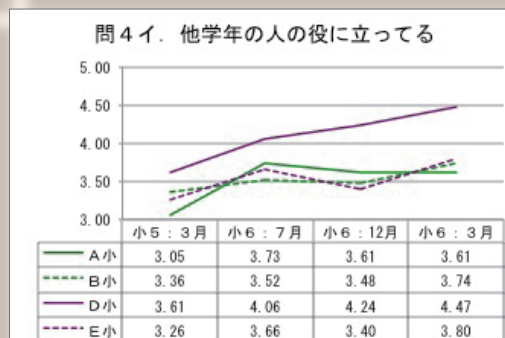
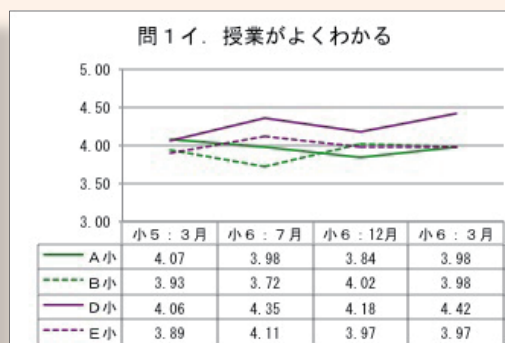
- ア わかる授業づくり・・・「すべての児童が参加・活躍できる授業」
 - ・基礎的・基本的事項の習得を目指す。
 - ・算教科における全学級複数教員による指導を実施する。
 - ・学び合いのある授業を実践する。
 - ・全教員による公開授業を行う。
- イ 学習規律の徹底（A小学習習慣の基本やルールによる指導）
 - ・チャイム着席を徹底する。
 - ・正しい姿勢を身につけさせる。
 - ・発表の仕方、聞き方を指導する。
- ウ 学級集団づくり
 - ・話し合い活動を充実させる。
 - ・居場所づくり、絆づくりに努める。
- エ 社会体験、自然体験、交流体験の充実
 - ・豊かな体験活動の設定（各学年により計画的に実施）をする。
 - ・Aスポーツクラブや地域の方との交流を行う。
- オ 児童会活動の充実
 - ・児童会活動を主体的に運営させる。（学校をよくする運動等）
 - ・委員会活動の充実を図る。
 - ・異年齢集団による集会活動（Aっ子集会）を行う。

（後略）

↑ 2学期についての「点検」と「見直し」（2015年1月作成）からの（抜粋）



↑ A小学校いじめ防止基本方針（2014年4月策定）からの抜粋



← 初年度の試行錯誤の軌跡

チェックシート
の12項目中4項目
はいじめや暴力とい
う、いわば「結果」
の指標になる。

それ以外の8項目
は、そんな「結果」
をもたらすために
行われる教育改善の
進捗度を示す指標に
なる。

ここには、教育改
善に関わる8項目中
の4項目の軌跡を学
校別に示した。

※全7回分のデータが
全て揃った子供だけ
の数値。前ページの
チャートの数値は、
その時点の子供全員
の数値。

小小連携・小中連携が、結実！

サイクルの取組も2年目に

3月の合同研修会を経て、取組も2年目に入りました。そうは言っても、サイクルでの取組自体が大きく変わることはありません。ただし、1年目の取組を踏まえ、「基本方針」の書きぶりは少なからず変わりました。例えば、A小学校・B小学校・C中学校の校区では、「基本方針」に盛り込む共通項目として以下の内容を決めました。

- 1 いじめの定義といじめに対する基本的な考え方：(1) いじめの定義、(2) いじめに対する基本的な考え方
- 2 学校におけるいじめ防止等の対策のための組織：(1) 組織名、(2) 構成員、(3) 役割
- 3 いじめ未然防止のための取組：授業改善＝「わかる授業づくり」を通して、自己肯定感・自己有用感＝「ほめる」（特別活動・道徳教育・人権教育）を通して

各校が独自で付け加える内容があったり、書きぶりに差が生まれたとしても、上記の項目が中心になることは間違いありません。さらに、授業改善の取組では、「学習規律の徹底」に関して小中で同じ指導を行うこと、「教師の授業力の向上」に関して3校が互いに公開授業を行うこと、も決まりました。

小学校から中学校へとつなぐ

2年目の夏の合同研修会では、サイクルでの取組に手応えを感じてきた教職員から、研修会への感想が寄せられました。最初に、D小学校・E小学校・F中学校の感想から、その一部を紹介します。末尾の学年は所属学年を示しています。

- ・活動を行うだけでなく、何のためにその活動を行うのかを考えていくことが大切なのだと改めて感じました。やって満足するのではなく、子供からどんな反応が返ってくるのかを見定め、次につなげていきたい。(D小2・4年)
- ・今回伸びなかった項目について、E小の具体的な方法をお聞きすることが出来たので実践してみたい。(D小5年)
- ・こうした機会を設けることで、いじめに対する認識が高まり、教員同士の共通理解が深まるという点で有意義であったと思います。(E小1年)
- ・いろいろな先生方の話を聞くことができとても勉強になった。これからいじめ防止のために努力したい。(E小4年)
- ・何より、小学校との合同研修会であったことが有意義でありました。9年間の子供の成長が見られるのが大きな成果です。大変勉強になりました。今後も続けていきたいと思います。(F中1年)

一方、A小学校・B小学校・C中学校の合同研修会では、今年異動してきた中学校の養護教諭が紹介した中学校1年生のエピソードから、教職員が小中連携の手応えを強く感じたようです。そのエピソードとは、以下のようなものでした。

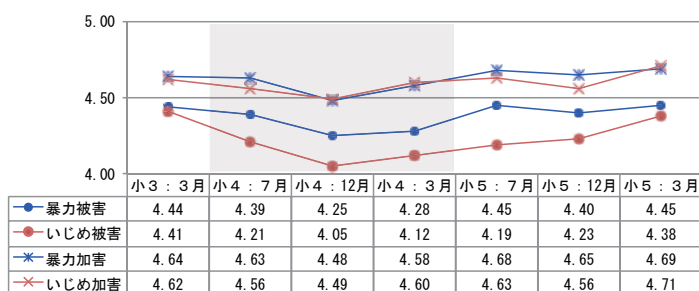
「6月にJRCの方を招き、救急法の学習をしました。実技に移ると、三角巾のたたみ方がうまくいかなくて、生徒も講師も次第にストレスを感じ始めてきました。そんな中、習得できた生徒が『できた!』と声を上げると、周りの子が『何々?』と尋ねたり、困っている子がいるとできた子が自然に教えたりして、どんどん教え合いの輪が広がり、最終的には講師の先生は見ているだけで、最後の方は子供達が自分たちで学んでいたんです。講師の先生方からも『1年生のうちからこんな風に助け合えるのは素晴らしい!』とお褒めの言葉をいただきました。先ほど小学校の先生から、6年生の時に友達同士で伝え合う・認め合うという活動をしたという話をお聞きして、中学校になってもそれが生きているということを、ぜひ小学校の先生方にもお伝えしたいと思って、お話しさせていただきました。」

いじめについて直接に何かの指導を行うというのではなく、学校が本来行うべき教育がきちんとなされているのか、それは子供にも伝わっているのかを定期的に確認しつつ、中学校区の全教職員が気持ち^{そろ}揃えて日々の教育を充実させた結果、いじめは減っていききました。右ページに示した「取組評価アンケート」のいじめと暴力の項目の推移を見ても、そうした成果^{うかが}が窺えます。

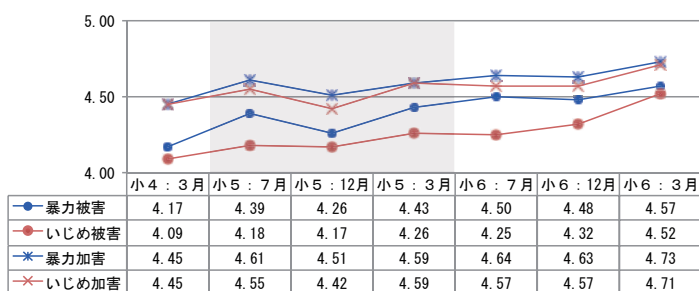
すると、・・・

いじめも減る！

14年度小4→15年度小5



14年度小5→15年度小6

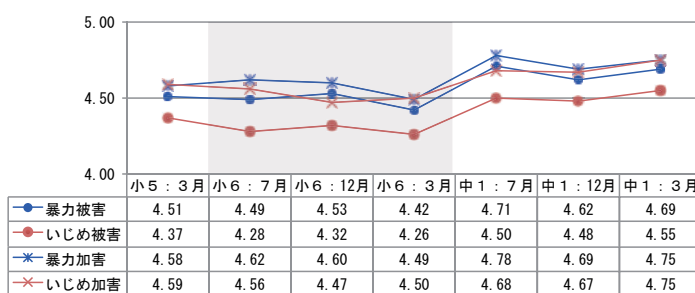


小～中学校の傾向 →

1年目の小6も、2学期（12月の結果）はいじめ・暴力が悪化。他の8項目の多くが数値を下げ、いじめ・暴力も数値が低下。

3学期は8項目についてはそれなりの成果

14年度小6→15年度中1



が出たものの、いじめ・暴力の改善には至らず。

2年目は、それを引き継いだ中学校で1学期（7月の結果）に大きく数値を改善させ、その後、多少の落ち込みはあったものの、ほぼ横ばいで維持。

中学校の傾向 →

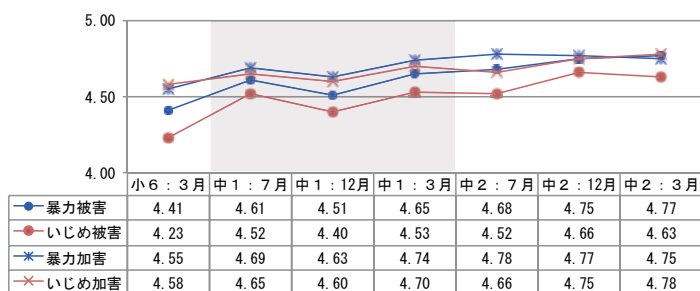
1年目の中1は、最年長の学年から最年少の学年になったためか、1学期（7月の結果）は適応感や自己有用感が大きく下がったものの、いじめ・暴力については大きく改善。進学時の緊張が功を奏したのか。しかし、2学期（12月の結果）は、授業関係の悪化もあってか、いじめ暴力は再び悪化。3学期（3月の結果）は、適応感・授業・自己肯定感などが緩やかに高まることで、再びいじめ・暴力は大きく改善。

2年目は、授業関係や自己肯定感、自己有用感が緩やかに増加する中で、いじめ・暴力も改善傾向。

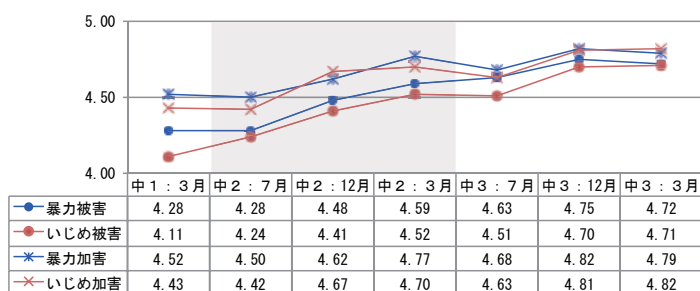
1年目の中2は、1学期（7月の結果）は前年度末とほぼ同じ程度はいじめ・暴力であったが、授業関係が緩やかに改善する中で、いじめ・暴力も大きく改善。

2年目については、1学期（7月の結果）にいじめ・暴力がやや悪化するも、授業関係を中心に改善を図る中で、いじめ・暴力も改善傾向に。

14年度中1→15年度中2



14年度中2→15年度中3



2年間の研究からの、知見！

なぜ、中学校区なのか

ここまで目を通していただいて、中学校区で取り組むと確かにいじめを減らしやすくなるらしい、と納得していただけたことと思います。もちろん、中学校区という大きな単位で取り組まずとも、「学校いじめ防止基本方針」を策定しただけで終わりにせず、着実に実施した上で、定期的に「点検」「見直し」を行っていくことができれば、各校単独でも似たような成果を得られるかも知れません。

しかし、一つの学校の中だけで取り組む場合には、毎回同じようなメンバーで話し合うことになるだけに、どうしても議論が煮詰まりがちです。合同研修会では、実際に効果のあった取組、それも自分の受け持ちと同じ学年の子供に効果のあった取組、自分の学校と同じ地域の学校の子供に効果のあった取組、しかも共通のアンケートの結果で効果が裏付けられている取組について、情報交換ができます。自分の受け持ちの子供たちについて、一緒になって考えてもらうこともできますし、みんなから褒めてもらうこともできるのです。

もちろん、学校間で共通に時間を確保することは大変です。その代わり、年度の初めに学校間で調整を行っておく分、確実に時間を確保できます。自分の学校だけで取り組む場合には、定期的に「点検」「見直し」するつもりで時間を確保したとしても、自分の学校や学年の教職員という、いわば身内の中だけの話合いなので、忙しくなるにつれて短時間で済ませてしまうといったことも起きがちです。その結果、形だけになりやすいと言えるでしょう。

さらに、中学校区という単位で話し合うことで、しがらみや情性を越えた話合いができ、中学校の学年の壁、小学校の学級・学年の壁を乗り越えることができます。保護者や地域との連携という点からも、より広い単位で話し合うことが有効です。

いじめが起きにくい学校づくり

最後に、「学校いじめ防止基本方針」が目指すべき、「いじめが起きにくい学校づくり」について、補足しておきましょう。そこには、二つのことが求められます。

一つは、いたずらにトラブルが起きたり、放置されたりしないような安心・安全な学校環境をつくることです。そのためには、集団生活のルールが明確であること、その時々何に頑張ればよいのか、等が必要になります。また、どう頑張れば良いのかが分からない、頑張ってもうまくいかない、等の子供に対する支援も必要です。とりわけ、「勉強が分かる」ことは、大きなウェートを占めます。本冊子では、それを「居場所づくり」と表現しています。

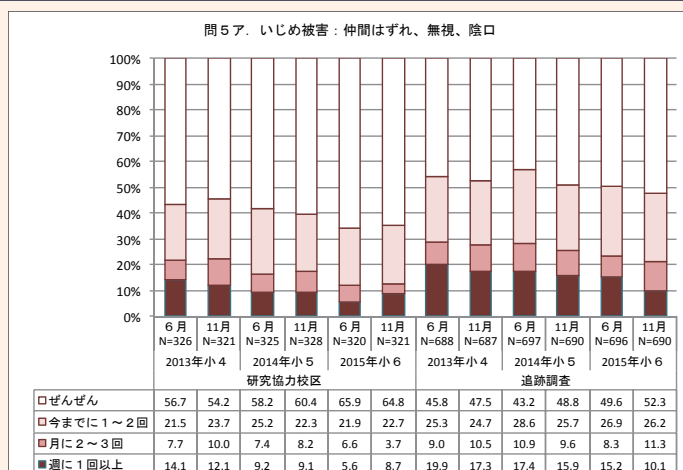
その一方で、子供は単に保護されるだけの受け身的な存在ではなく、自らも良くなりたい、頑張りたいと願う主体的な存在でもあります。多くの子供が、自分のことや自分が頑張ったことを他人から認めてもらいたいという思いを持っていますし、認められた体験のある子供ほど、他の子供のことを認めたり、受け入れたりできるようです。本冊子では、子供同士の成長発達を促すために全ての児童生徒が活躍できる場や機会を準備することを、子供同士の「絆づくり」のための（教職員による）場づくりと表現しています。これが、「いじめが起きにくい学校づくり」に求められる、もう一つの事柄です。

そうした学校づくりを進めるキーワードが、「規律・学力・自己有用感（きりつ・がくりよく・ゆうようかん）」です。適度な「規律」のある学校生活は、子供に安心感を与えることができますし、安全の確保にもつながります。また、他者から認められることで得られる「自己有用感」は、子供の自信となり、少々のトラブルには負けない「社会的な免疫力」となり、いたずらに他者を貶めることも、貶められることも防ぎます。そして、一日の大半を占める授業の中で不安や不満を感じないだけの「学力」保障は、「社会的な免疫力」の低下を防ぐことになるのです。

※右ページは、「効果測定用調査」のいじめ被害の推移です。一般に小学校から中学校でやや減少し、中学2年生後半から中学3年生後半にかけて大きく減少します。研究協力校区の数値はそれを上回る勢いを示していることが分かります。

やはり、...

いじめは減っていた！



「効果測定用調査」が示すいじめ被害の推移

「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験について、今回の研究協力校区全体の推移と、「いじめ追跡調査」を実施している地域全体の推移を、各学年コホートごとに併置した。（※有意差検定：* p<.05 ** p<.01）

← 1年目の小5（2年目の小6）

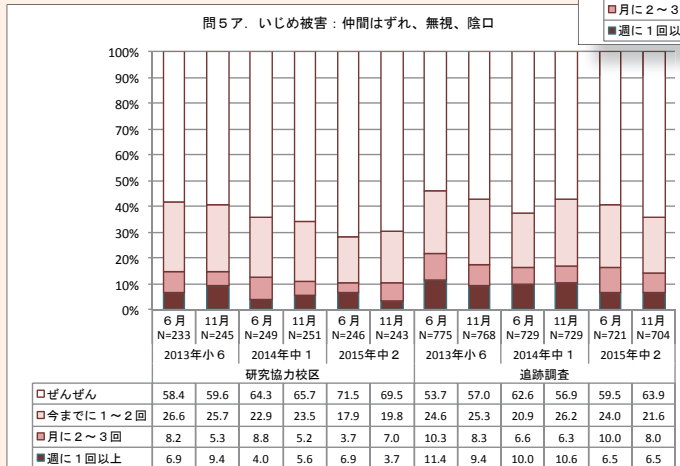
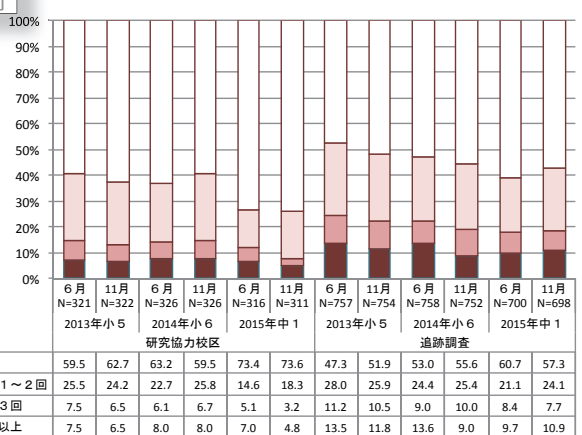
	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
研究協力校区				
13年冬	--	*	**	**

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
追跡調査（参考）				
13年冬	*	--	--	--

1年目の小6（2年目の中1） →

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
研究協力校区				
13年冬	--	--	**	**

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
追跡調査（参考）				
13年冬	--	--	**	*



← 1年目の中1（2年目の中2）

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
研究協力校区				
13年冬	--	--	**	**

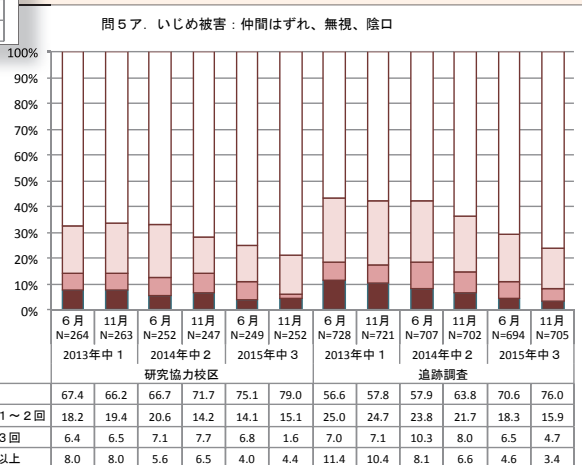
	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
追跡調査（参考）				
13年冬	--	--	--	--

1年目の中2（2年目の中3） →

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
研究協力校区				
13年冬	--	--	*	**

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
追跡調査（参考）				
13年冬	--	--	**	**

※追跡調査の有意差検定は、サイズの影響を勘案して、ランダムサンプリングにより約40%のサイズにしたデータで行った。



【資料編】

〈「取組評価アンケートの例（「社会性変容調査」改訂版）〉

問1 あなた自身の^{じしん}ことについてお聞^ききます。つぎの^{ばんごう}ア～クについて、あなたにあてはまる^{ひと}番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、 ^{がっこう} 学校に ^く 来るのが ^{たの} 楽しいです	1	2	3	4	5
イ わたしは、 ^{じゅぎょう} 授業が ^{よく} わかります	1	2	3	4	5
ウ わたしは、 ^{じゅぎょう} 授業に ^{しゅたいてき} 主体的に ^と 取り組んで ^く います	1	2	3	4	5
エ わたしは、 ^{みな} みんなで ^{なに} 何かを ^{たの} するのは ^{おち} 楽しいと思います	1	2	3	4	5
オ わたしは、 ^{なか} 仲の ^{ひと} よい人から ^{たの} 頼まれても ^{ただ} 正しくないことは ^{ことわ} 断ります	1	2	3	4	5
カ わたしは、 ^{みな} みんなが ^{なか} 仲よく ^{なれる} なれるように ^{じぶん} 自分から ^{はたら} 働きかけ ^{ことわ} ることができます	1	2	3	4	5
キ わたしは、 ^{いま} 今の ^{じぶん} 自分が ^す 好きです	1	2	3	4	5
ク わたしには、 ^{いろいろ} いろいろな ^{よい} よいところ ^{あります} があります	1	2	3	4	5

問2 1月^{いま}になってから^{つぎ}今までに、^{がっこう}次のようなことを、この^{とも}学校の^{だれか}だれか（お友だち）から^さされたり、^{はんたい}反対にこの^{がっこう}学校の^{だれか}だれか（お友だち）に^{とし}したりしましたか。つぎの^{ばんごう}ア～エについて、あてはまる^{ひと}番号に一つずつ○をつけてください。

	まったくなかった	今までに1～2回	月に2～3回	週に1回くらい	週に何回も
ア ^{ただ} 叩 ^{つよ} かれたり、 ^お けられたり、 ^お 強く押 ^お されたりした	1	2	3	4	5
イ ^{ぼうりよく} 暴力 ^お ではないが、 ^お いじわるを ^お されたり、 ^お イヤな ^{おも} 思いを ^お させられたりした	1	2	3	4	5
ウ ^{ただ} 叩 ^{つよ} いたり、 ^お けったり、 ^お 強く押 ^お したりした	1	2	3	4	5
エ ^{ぼうりよく} 暴力 ^お ではないが、 ^お いじわるを ^お したり、 ^お イヤな ^{おも} 思いを ^お させたりした	1	2	3	4	5

問3 クラスの人^{ひと}（仲^{なか}のよい人^{ひと}だけでは^きありません）とのことについて、お聞^ききます。つぎの^{ばんごう}ア～シについて、あなたにあてはまる^{ひと}番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、 ^{ひと} クラスの人 ^{なか} と ^{よく} いつも仲よく ^{して} しています	1	2	3	4	5
イ わたしは、 ^{ひと} クラスの人 ^{やく} の ^た 役に ^{かん} 立 ^{かん} っていると感じ ^{かん} ています	1	2	3	4	5
ウ ^{ひと} クラスの人 ^{いっしょ} と一緒に ^{あいて} いるとき、 ^き 相手の ^{かんが} 気持ち ^{こうどう} を ^{かんが} 考 ^{かんが} えて ^{こうどう} 行動 ^{こうどう} しています	1	2	3	4	5
エ ^{ひと} クラスの人 ^{いっしょ} と一緒に ^{あいて} 活動 ^き するとき、 ^{あいて} 相手の ^{すなお} ために ^き がまん ^き することができます	1	2	3	4	5
オ ^{ひと} クラスの人 ^{ちゅうい} から ^{あいて} 注意 ^{すなお} されたとき、 ^き 相手の ^き 話を ^き 素直 ^き に聞 ^き くことができます	1	2	3	4	5
カ ^{ひと} クラスの人 ^{なに} から ^{あいて} 何か ^い を ^い してもらったとき、 ^い 相手に ^い ありがとう ^い と言えます	1	2	3	4	5
キ ^{ひと} クラスの人 ^{やくそく} と ^{あいて} 約束 ^{やくそく} したとき、 ^{まも} 相手 ^{まも} との ^{まも} 約束 ^{まも} を守 ^{まも} ることができます	1	2	3	4	5
ク ^{ひと} クラスの人 ^{つか} の ^{つか} もの ^{あいて} を使う ^き とき、 ^{つか} 相手に ^{つか} 聞いて ^{つか} から使 ^{つか} います	1	2	3	4	5
ケ ^{ひと} クラスの人 ^{こま} が ^{あいて} 困 ^{たす} っているとき、 ^{たす} 相手を ^{たす} 助 ^{たす} けて ^{たす} あげ ^{たす} ることができます	1	2	3	4	5
コ ^{ひと} クラスの人 ^{なかま} が ^{はい} 仲間 ^{はい} に入り ^{はい} た ^{はい} そう ^{はい} に ^{はい} しているとき、 ^{さそ} 誘 ^{さそ} って ^{さそ} あげ ^{さそ} ることができます	1	2	3	4	5
サ ^{ひと} クラスの人 ^{しっぱい} が ^{しっぱい} 失 ^{しっぱい} 敗 ^{しっぱい} をしたとき、 ^{さそ} はげ ^{さそ} まして ^{さそ} あげ ^{さそ} ることができます	1	2	3	4	5
シ ^{ひと} クラスの人 ^{なに} が ^{じょうず} 何か ^{じょうず} を ^{じょうず} うまく ^{じょうず} できたとき、 ^{ほめる} 「上手 ^{じょうず} だね」と ^{ほめる} ほめる ^{ほめる} ことができます	1	2	3	4	5

問4 他の学年の人（自分より下の学年の人）とのことについて、お聞きします。つぎのア～シについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あてはまらない	まああてはまらない
ア わたしは、他の学年の人（自分より下の学年の人）とも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、他の学年の人の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ 他の学年の人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ 他の学年の人と一緒に行動するとき、相手のためにがんばることができます	1	2	3	4	5
オ 他の学年の人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ 他の学年の人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうございますと言えます	1	2	3	4	5
キ 他の学年の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 他の学年の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 他の学年の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ 他の学年の人が仲間入りしたそうしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ 他の学年の人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ 他の学年の人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

問5 あなたが知っている身の回りの大人の人（家族や担任の先生以外の人）とのことについて、お聞きします。つぎのア～ケについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あてはまらない	まああてはまらない
ア わたしは、大人の人（家族や担任の先生以外の人）とも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、大人の人の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ 大人の人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ 大人の人と一緒に行動するとき、相手のためにがんばることができます	1	2	3	4	5
オ 大人の人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ 大人の人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうございますと言えます	1	2	3	4	5
キ 大人の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 大人の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 大人の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5

これで終わりです。ありがとうございました。

○をつけ忘れていないところがないか見直したら、うらがえして待っててください。

〈「点検」「見直し」の際に用いるチェックシートの例〉

点検と見直しのためのチェックシート (「学校いじめ防止基本方針」版)

〔記入年月日〕 平成（ ）年（ ）月（ ）日
() 学校 () 年部

※該当するものの□に「レ」を記入し、指示に従って進んでください。「原因」や「改善策」等の欄がある場合は、話合いの結果を踏まえ、具体的に記入してください。

1. 「学校いじめ防止基本方針」に記された「目標」(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)は、期待どおりに達成されましたか? 「目標」の根拠となった「客観的指標」(今回分と前回分)の結果に基づいて、教えてください。

- ☐十分に達成された(期待どおりに、「客観的指標」が改善された) →3に進む
☐不十分ではあるが、達成された(期待ほどではないが、「客観的指標」が改善された) →2に進む
☐達成されなかった(「客観的指標」は改善されなかった) →2に進む

2. 十分に達成されなかった原因は、どこにあると考えられますか? 次の(1)～(7)について検討してください。

- (1) 「課題」について(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)

- ☐「課題」の洗い出しは、適切であった(「客観的指標」に基づいていた) →2の(2)に進む
☐「課題」の洗い出しが、不適切であった(「客観的指標」に基づいていなかった) ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(2)に進む

- (2) 「目標」の設定について(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)

- ☐「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定は、適切であった →2の(3)に進む
☐「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定が、不適切であった ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(3)に進む

- (3) 「目標」を実現するための「行動計画」について(※個々の取組を年間計画に落とし込んだ年間計画)

- ☐「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等は、適切であった →2の(4)に進む
☐「行動計画」の各取組の時期・回数・内容等が、不適切であった ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(4)に進む

(4)「行動計画」に記された取組の実施について(※各学年で予定された取組の実施状況)

- ☐「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施された →2の(5)に進む
☐「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施されなかった ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(5)に進む

(5)「目標」を意識した取組の実施について(※「目標」達成のための取組という教師の自覚)

- ☐各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った →2の(6)に進む
☐各取組を実施する際に、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(6)に進む

(6)教師の取組状況について(※個々の教師の役割や児童生徒への声かけ等)

- ☐個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていた →2の(7)に進む
☐個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていなかった ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(7)に進む

(7)各取組時における児童生徒の活動状況について

- ☐児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた →3に進む
☐児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった ↓下に記入

原因:

改善案:

→3に進む

3.「方針」の策定時に重視した「客観的指標」以外に、どのような変化が見られましたか?

- ☐ほかに、変化した「客観的指標」はなかった →4に進む
☐ほかに、改善された「客観的指標」があった ↓※項目ごと(類似する複数の項目ごと可)に簡潔に記載

理由として考えられること()について

→4に進む

- ☐ほかに、悪化した「客観的指標」があった ↓※項目ごと(類似する複数の項目ごと可)に簡潔に記載
理由として考えられること()について

→4に進む

4. 今後の取組を進めるに当たって修正・改善したいこと

--



文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

編集 生徒指導・進路指導研究センター

T E L 03-6733-6880

F A X 03-6733-6967

研究組織（平成 26 ～ 27 年度）

研究代表者	頼本 維樹	生徒指導・進路指導研究センター センター長
研究分担者 (所 内)	滝 充	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官
	中野 澄	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官
	藤平 敦	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官
	篠原 郁子	生徒指導・進路指導研究センター 主任研究官
	立石 慎次	生徒指導・進路指導研究センター 研究員
研究分担者 (所 外)	吉田 文明	北名古屋市教育長
	中村 貴士	北名古屋市立熊野中学校教諭 研究担当者（平成 26 年度）
	宮田 建二	北名古屋市立熊野中学校教諭 研究担当者（平成 27 年度）
	神田 将臣	北名古屋市立師勝北小学校教諭 研究担当者
	三嶋 元規	北名古屋市立師勝西小学校教諭 研究担当者
	小坂井美衣	北名古屋市立白木中学校教諭 研究担当者
	加藤 孔一	北名古屋市立鴨田小学校教諭 研究担当者
	宮田 薫	北名古屋市立白木小学校教諭 研究担当者（平成 26 年度）
	赤塚 護	北名古屋市立白木小学校教諭 研究担当者（平成 27 年度）
	小川 貴	北名古屋市 指導主事（平成 26 年度）
	楠 知文	北名古屋市 指導主事（平成 27 年度）

※なお、調査進行の事務手続き等は、人見達也（課長，平成 26 年度），五十嵐祐子（課長，平成 27 年度），岩城由紀子（課長補佐）が担当した。また、パンフレット作成に当たっては、梅澤敦（センター長，平成 28 年度），濱由樹（課長，平成 28 年度）の助言を得た。

